

*Representación del discurso
y representaciones sociales del maestro
y el movimiento magisterial en Chiapas*

Tesis que para obtener el grado de
Doctor por la Universidad de Santiago de Compostela

Presenta:
Fernando Lara Piña

Directora:
Dra. Victoria Vázquez Rozas

Santiago de Compostela
2009

Universidade de Santiago de Compostela
Facultade de Filoloxía
Departamento de Lingua Española

*Representación del discurso
y representaciones sociales del maestro
y el movimiento magisterial en Chiapas*

Tesis de Doctorado realizada por Fernando Lara Piña
bajo la dirección de la Dra. Victoria Vázquez Rozas

Vº Bº Directora

Doctorando

Dra. Victoria Vázquez Rozas

Fernando Lara Piña

Santiago de Compostela
2009

Victoria Vázquez Rozas, con DNI 33248045G, profesora titular da área de Lingua española, do Departamento de Lingua española da Facultade de Filoloxía,

INFORMA que a tese de doutoramento titulada *Representación del discurso y representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial en Chiapas*, presentada por Don Fernando Lara Piña, reúne todos as condicións científicas e académicas requiridas nun traballo desta natureza, polo que como directora da investigación considero que é procedente a súa presentación para iniciar os trámites de defensa pública.

Asino o presente informe en Santiago de Compostela, a 3 de xullo de 2009.

Fdo.: Victoria Vázquez Rozas

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
-------------------	----

CAPÍTULO I

DEL CONTEXTO, LOS ACTORES Y SUS PRÁCTICAS SOCIALES	17
-------------------------------------------------------	----

Introducción.....	17
1.1. El surgimiento del movimiento magisterial en Chiapas.....	18
1.2. Del “gobierno de la esperanza” y otras desesperanzas.....	27
1.3. Radiografía del conflicto.....	33
1.4. Política y prensa escrita en Chiapas.....	40

CAPÍTULO II

PREMISAS BÁSICAS Y PERSPECTIVA METODOLÓGICA	47
------------------------------------------------	----

Introducción.....	47
2.1. Premisas filosóficas fundamentales del análisis del discurso.....	48
2.2. Cuestiones metodológicas.....	52
2.2.1. <i>Definición del problema</i>	52
2.2.1.1. <i>Problemática general</i>	52
2.2.1.2. <i>El papel de la representación del discurso</i>	54
2.2.2. <i>Objetivos de la investigación</i>	57
2.2.2.1. <i>Objetivo general</i>	57
2.2.2.2. <i>Objetivos específicos</i>	57
2.2.3. <i>Recolección de los datos y selección del corpus</i>	58
2.2.3.1. <i>Recolección de los datos</i>	58
2.2.3.2. <i>Selección del corpus</i>	59
2.2.4. <i>Marco analítico: descripción y explicación de la representación del discurso</i>	61
2.2.4.1. <i>Descripción del discurso representado</i>	66
2.2.4.2. <i>Explicación del discurso representado</i>	71

CAPÍTULO III

PREMISAS TEÓRICAS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

73

Introducción.....	73
3.1. Representaciones sociales: hacia una definición del concepto.....	74
3.2. Las representaciones sociales como objeto construido teóricamente.....	79
3.2.1. <i>La perspectiva simbólica de las representaciones sociales</i>	79
3.2.2. <i>Supuestos teóricos</i>	81
3.3. El maestro y el movimiento magisterial como objetos sociales y de representación en la cultura mexicana.....	89
3.4. Dinámica de las representaciones sociales.....	100

CAPÍTULO IV

LA REPRESENTACIÓN DEL DISCURSO EN EL MARCO DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

105

Introducción.....	105
4.1. De la intertextualidad a la representación del discurso.....	107
4.1.1. <i>La noción de intertextualidad</i>	107
4.1.2. <i>Representación del discurso versus discurso referido</i>	116
4.1.3. <i>Práctica discursiva e intertextualidad</i>	120
4.2. Aspectos fundamentales del discurso representado.....	122
4.2.1. <i>Modos de representación del discurso y posicionamiento</i>	122
4.2.2. <i>Representación del discurso y recontextualización</i>	131
4.3. Representación del discurso: su acceso y aparente neutralidad.....	136
4.3.1. <i>La aparente neutralidad de la representación del discurso</i>	136
4.3.2. <i>La representación del discurso: una cuestión de acceso</i>	139
4.4. Presuposición, negación y trabajo ideológico de los textos.....	144
4.4.1. <i>Presuposición y negación en la representación del discurso</i>	144
4.4.2. <i>La importancia ideológica de las presuposiciones en los textos</i>	148
4.5. Funciones de la representación del discurso.....	153
4.6. Discurso representado y representaciones sociales.....	165
4.7. Géneros discursivos y representación del discurso.....	171
4.7.1. <i>El editorial como género discursivo</i>	171
4.7.2. <i>El discurso político como género discursivo</i>	178

CAPÍTULO V

LA REPRESENTACIÓN DEL DISCURSO PUESTA EN JUEGO EN LA PRENSA Y EL DISCURSO POLÍTICO 185

Introducción.....	185
5.1. Análisis de la representación del discurso en la prensa escrita.....	187
5.1.1. <i>Maestros de la Nueva Generación</i>	187
5.1.2. <i>Niños y niñas a la escuela</i>	196
5.1.3. <i>La amenaza magisterial</i>	198
5.1.4. <i>Plan de Acción Magisterial</i>	206
5.1.5. <i>Hablando se entiende la gente</i>	212
5.1.6. <i>200 días de trabajo magisterial</i>	214
5.1.7. <i>Deserción escolar</i>	220
5.1.8. <i>El magisterio y los nuevos tiempos</i>	225
5.1.9. <i>Evaluación magisterial</i>	230
5.1.10. <i>La amenaza, el método pedagógico</i>	235
5.2. El diálogo y sus actores.....	238
5.3. Otras explicaciones sobre el movimiento magisterial.....	246
5.4. Las voces en el discurso político de Pablo Salazar Mendiguchía.....	252

CONCLUSIONES..... 281

BILIOGRAFÍA..... 289

ANEXOS.....	305
Anexo 1. Editoriales.....	307
Anexo 2. Entrevista al gobernador Pablo Salazar Mendiguchía.....	365

INTRODUCCIÓN¹

El discurso oral o escrito, al igual que otros sistemas de signos, actúa como medio de comunicación para los grupos sociales y su funcionamiento depende de las representaciones intersubjetivas compartidas por los miembros de una comunidad. Así, el discurso puede considerarse expresión de representaciones sociales; es decir, el primordial instrumento de representación del mundo y la comunicación es el lenguaje hecho discurso que, a su vez, concebimos como una particular manera de entender y hablar acerca del mundo (o un aspecto del mundo).

Pero, además, quien construye discursivamente la imagen de ciertos sucesos, actividades o personas lo hace con una específica intencionalidad en determinado momento histórico de una determinada sociedad. Esta intencionalidad presupuesta, por una parte, nos lleva a plantear que otras versiones podrían igualmente ser construidas utilizando otras selecciones y exclusiones, aunque también puede hacernos creer que existe una versión única

¹ Aprovecho este espacio para agradecer el financiamiento que me brindaron la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (COCyTECH), para la realización de este trabajo.

y verdadera, y que es más o menos compartida por todos en la sociedad; y, por la otra, nos conduce a reflexionar sobre la cuestión de qué realidad es configurada por quién(es), cómo, por qué, para qué y para quién(es).

Desde luego, la construcción discursiva de determinada imagen nunca es neutra, sino que siempre responde a intereses particulares, o sea, se construye una imagen para algo y para alguien. Así, la idea de la configuración discursiva de la imagen de determinados sujetos, sucesos o acciones es construida sobre la base de los intereses y concepciones del mundo de algunas clases o grupos dominantes de la sociedad, a través de una amplia variedad de instituciones sociales y culturales, tales como los medios de comunicación, instituciones gubernamentales, educativas, religiosas, etcétera.

En esta investigación me propuse analizar la construcción discursiva de las representaciones sociales sobre el grupo de maestros y el movimiento político que abanderó un importante sector de trabajadores de la educación en el estado de Chiapas, México. En este sentido, específicamente, examino dichas representaciones estimuladas por el discurso de la prensa escrita y el discurso político del entonces gobernador de Chiapas, Pablo Salazar Mendiguchía, mediante la puesta en juego de la representación del discurso en dichos textos.

Ciertamente, la investigación de cómo las representaciones sociales son construidas durante los procesos de comunicación requiere observar y analizar diversos niveles o dimensiones del texto, tal como ha sido planteado y constatado en numerosos estudios en el campo del análisis del discurso.

Quizás, al delimitar la atención en la práctica intertextual que los textos despliegan, en este estudio se haya perdido en amplitud; sin embargo, también considero que se ganó una mayor comprensión sobre el relevante papel que desempeña esta práctica discursiva en el proceso de reproducción, modificación y creación de representaciones sociales y, a la vez, en la conformación de la naturaleza misma de los textos.

Este trabajo está estructurado en cinco capítulos, además de la introducción y las conclusiones. En el primer capítulo, “Del contexto, sus actores y prácticas sociales”, se aborda la descripción del contexto en el que se da el conflicto político que el gobierno del estado mantuvo con el magisterio del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 2005, así como una visión panorámica de los antecedentes históricos más importantes que determinaron el surgimiento del movimiento magisterial chiapaneco en 1979, y las problemáticas y contradictorias relaciones que el Estado ha mantenido con el magisterio y la prensa escrita en Chiapas. La razón de incluir estos datos responde a que los discursos que conforman el corpus de análisis se hallan estrechamente vinculados con el contexto sociocultural y son parte de las prácticas sociales de los actores involucrados en el conflicto político.

En el capítulo segundo, “Premisas básicas y perspectiva metodológica”, se plantean las preguntas de investigación y los objetivos de la misma. Asimismo, se exponen los presupuestos epistemológicos fundamentales y el enfoque metodológico adoptado, en congruencia con la perspectiva teórica del análisis crítico del discurso, utilizado para la descripción, explicación e interpretación de los datos.

Desde el punto de vista teórico-metodológico intenté abordar, en el análisis de la representación del discurso, el mayor número de elementos que intervienen y hacen posible esta práctica discursiva y, al mismo tiempo, que posibilitaran una pertinente aprehensión, aproximación e identificación de la complejidad del objeto de estudio.

Al igual que muchas otras nociones en el campo de las ciencias sociales y humanas, el concepto de representaciones sociales es un concepto históricamente construido. En el tercer capítulo, “Premisas teóricas de las representaciones sociales”, se define esta noción clave tal como se entiende a lo largo de este trabajo, así como el marco teórico en el que se ubica la misma. En este capítulo, también abordé una sucinta aproximación al maestro y el

movimiento magisterial como objetos sociales y de representación en el contexto de la cultura mexicana.

El capítulo IV, “La representación del discurso en el marco del análisis crítico del discurso”, establezco un puente teórico entre el estudio de las representaciones sociales y la concepción de la representación del discurso como un tipo de intertextualidad, desde la particular perspectiva del análisis crítico del discurso planteada y desarrollada por Norman Fairclough.

No obstante, la base teórica de este estudio proviene también de las aportaciones de diversos autores no adscritos a esta modalidad del análisis del discurso, pero cuyas contribuciones cobraron suma relevancia para el estudio que emprendí sobre este tema, en tanto que me permitió complementarlo y enriquecerlo.

Finalmente, el capítulo quinto, “La representación del discurso puesta en juego en la prensa escrita y el discurso político”, está dedicado al análisis de los textos seleccionados. En el análisis me aboqué, exclusivamente, a la recuperación de aquellos segmentos o enunciados en los que la presencia del discurso representado aparecía íntimamente relacionada con la imagen del maestro y la lucha social que protagonizaron, el cual nos llevó a comprender los mecanismos específicos utilizados en la representación del discurso, así como a establecer y recuperar el contenido del campo representacional con que se caracterizó al movimiento magisterial y que, de igual manera, contribuyó a definir la identidad de los maestros disidentes.

CAPÍTULO I

DEL CONTEXTO, LOS ACTORES Y SUS PRÁCTICAS SOCIALES

Introducción

Los textos de los discursos que conforman nuestro corpus de análisis están inseparablemente conectados con los contextos y las prácticas sociales en los cuales han sido utilizados y adquieren sentido. Los textos del discurso político y de la prensa escrita creados a propósito del conflicto magisterial son parte de los eventos políticos y sociales que contribuyeron a constituir y, al mismo tiempo, dichos sucesos ayudaron a darles forma. Por lo tanto, en este capítulo abordamos una breve descripción del movimiento social encabezado por el magisterio, la forma de práctica política ejercida tradicionalmente por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), sus vínculos con el Estado y, por último, nos referimos a la actividad periodística —en particular de la prensa escrita— en Chiapas; prácticas inscritas en un particular contexto histórico, social, político y económico que posibilitó tanto el surgimiento y

desarrollo del movimiento magisterial como la aparición y conformación del periodismo en Chiapas.

Por otra parte, dichas prácticas también se encuentran estrechamente relacionadas con la política y el poder ejercido por el Estado; así, autoridades gubernamentales y educativas, líderes sindicales, maestros y periodistas constituyen primordialmente el conjunto de actores involucrados en esas prácticas sociales y discursivas.

1.1. El surgimiento del movimiento magisterial en Chiapas

En México, el sistema educativo ha permanecido tradicionalmente a cargo del Estado, al igual que la salud pública. El Estado, entonces, ha sido la institución garante de la educación en México¹ y, como tal, le ha correspondido establecer relaciones patronales con el SNTE, cuya organización está dividida en 55 secciones² en todo el país y actualmente uno de los sindicatos con mayor número de afiliados en América Latina, que aglutina a los maestros mexicanos dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por lo tanto, las condiciones laborales de los trabajadores de la educación los hacen establecer relaciones de dependencia con el Estado.

Si bien el SNTE históricamente se constituyó como representante de los maestros, este se conformó en 1943 para fortalecer aún más al Estado (Peláez

¹ En México, dan marco legal al quehacer educativo, además del Artículo Tercero Constitucional, la Ley General de Educación y la Ley Nacional de Adultos, entre otros importantes reglamentos.

² En el caso de Chiapas, el magisterio ha estado organizado en dos secciones: la Sección VII que aglutina a los trabajadores de la educación que dependían de la administración del gobierno federal (*profesores federalizados*) y la Sección XL que agrupa a los maestros que dependen de la administración del gobierno estatal (*profesores estatales*). En la actualidad, los afiliados de ambas secciones sindicales dependen administrativamente del gobierno del estado de Chiapas, como resultado de la política de descentralización que se llevó a cabo en el país a partir de la década de 1980. Los miembros de estas secciones sindicales pertenecen a los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior (bachillerato).

Ramos 2000: 52), en virtud de las alianzas que se establecieron entre dirigentes del SNTE y gobernantes, funcionarios estatales o autoridades educativas y como consecuencia del caciquismo sindical que algunos secretarios generales del SNTE practicaron. Incluso, de acuerdo con Monsiváis (2001: 169-70), las secciones son consecuencia del hecho de que el SNTE

se fracciona en cacicazgos y le cede a los caudillos locales —como encomiendas— las secciones. Ellos y los gobernantes nombrarán ‘líderes’ a sus chóferes y a sus aduladores más constantes, y el proyecto educativo se deshace.

Los largos cacicazgos que llegaron a establecer algunos secretarios generales del SNTE se caracterizaron por el enriquecimiento ilícito, el verticalismo, el autoritarismo político, la corrupción administrativa, las decisiones unilaterales e indiscutibles de sus dirigentes y el control político de determinados grupos al interior del sindicato (Peláez Ramos 2000: 34).³

Los antecedentes históricos del movimiento magisterial en Chiapas, como expresión de inconformidad de un importante sector de los trabajadores de la educación se remontan a la década de 1950, decenio que se significó por la experiencia de lucha del magisterio del Distrito Federal; específicamente, las prácticas políticas de los grupos dirigentes magisteriales se centraron en la conquista del poder sindical de la sección IX del Distrito Federal y el principal enemigo al que se enfrentaron fue la burocracia sindical del SNTE (Peláez Ramos 1980: 46, Loyo Brambila 1980: 77).

Sin embargo, a finales de la década de 1970, maestros de provincia —concretamente del sur de la república mexicana— se organizaron para exigir la solución a sus demandas específicas. Así, en septiembre de 1979 se inició y desarrolló en Chiapas un proceso social que actualmente se conoce como el

³ A lo largo de la historia del SNTE, tres dirigentes han prolongado su mandato más allá de lo que establecen los estatutos: Jesús Robles Martínez, Carlos Jongitud Barrios y, más recientemente, Elba Esther Gordillo.

“movimiento magisterial chiapaneco”, el cual ha llegado a movilizar amplios contingentes de trabajadores de la educación tanto a nivel regional como nacional (Rincón Ramírez 1996: 38).

En el contexto de los movimientos sociales en México, a finales del decenio de 1970 y principios de la década de 1980, los trabajadores de la educación en Chiapas⁴ iniciaron un proceso de lucha social ante la falta de respuesta a sus necesidades económicas, sindicales, laborales y políticas, justamente en un período en que las condiciones de existencia de la clase trabajadora se agravaban más, como resultado de las políticas económicas y salariales que el Estado mexicano había practicado en ese momento y como consecuencia de la antidemocracia en el SNTE (Arriaga Lemus 1981: 83).

De este modo, los maestros chiapanecos sumaron otro tipo de demandas a las tradicionales formas de lucha de los obreros por los incrementos salariales y a las de los campesinos por la tenencia de la tierra, ya que sus demandas estaban vinculadas con la necesidad de democratizar la vida sindical de los trabajadores de la educación. Así, la lucha por la democracia en el SNTE fue originalmente emprendida por el magisterio de Chiapas y, posteriormente, por los maestros en otras regiones y entidades del país. Además, las prácticas políticas de los dirigentes magisteriales en Chiapas no sólo se han visto enfrentadas con la burocracia del SNTE, que ha mediado en contra de los intereses de los trabajadores de la educación forzándolos a aceptar las propuestas del Estado, sino que también se han confrontado con los diferentes grupos políticos que militan en los distintos momentos del movimiento magisterial (Rincón Ramírez 1996: 57).

⁴ Aunque la expresión “trabajadores de la educación” comprende no sólo a los docentes, sino también a los trabajadores de intendencia y a los trabajadores administrativos que, aun cuando no realizan labores propiamente docentes, de igual manera están vinculados al trabajo educativo, de aquí en adelante con dicha expresión nos referimos exclusivamente a los maestros organizados en la Sección VII del SNTE, quienes dependían de la administración del gobierno federal en la época del surgimiento del movimiento magisterial y quienes hasta la actualidad han tenido un papel protagónico en el proceso de lucha magisterial.

Diversas condiciones económicas, sociales y políticas dieron paso al surgimiento del movimiento magisterial en Chiapas. Por una parte, las restrictivas políticas gubernamentales que se estaban aplicando durante el gobierno presidencial de José López Portillo (1976-1982), que intentaban justificar los topes salariales, la reducción del gasto público aplicada especialmente a los rubros de salud y educación, dificultaron cada vez más la distribución del salario en los trabajadores de la educación, junto a una acelerada inflación que repercutieron negativamente en la pérdida del poder adquisitivo de los trabajadores asalariados.

Por otro lado, a partir de 1970 en Chiapas se iniciaron grandes proyectos hidroeléctricos⁵ y petroleros y con estos la instalación de empresas paraestatales: Comisión Federal de Electricidad (CFE) y Petróleos Mexicanos (PEMEX), las cuales movilizaron miles de trabajadores de otras regiones del país con mejores salarios y prestaciones sociales que agudizaron las desigualdades, generaron problemas de vivienda y alimentos, así como incrementos considerables en los costos de los productos de primera necesidad y cambios demográficos que se reflejaron en un aumento de la población urbana y una disminución de la población rural en algunos municipios del estado (Thompson 1983: 63). En suma, la presencia de PEMEX y CFE trajo como consecuencia una serie de desequilibrios que perjudicaron al conjunto de la sociedad chiapaneca y que afectó en mayor medida a los sectores de los trabajadores, entre otros, a los trabajadores de la educación.⁶

En el contexto de la crisis económica nacional y las particulares condiciones socioeconómicas de Chiapas —previamente a la primera

⁵ En 1970, se inició en Chiapas la construcción de las presas de Malpaso, La Angostura y Chicoasén y, para 1981, ya estaban produciendo a toda su capacidad energía eléctrica, lo cual implicó que la Comisión Federal de Electricidad retirara a la mayor parte de los obreros que había contratado (Gobierno del Estado de Chiapas 1982: 25).

⁶ “Ni la explotación petrolera ni la producción de energía hidroeléctrica se han traducido, en general, en un cambio de la economía que haya dejado bienes duraderos para los chiapanecos” (Gobierno del Estado de Chiapas 2001: 22).

movilización magisterial organizada en septiembre de 1979—, los delegados sindicales y maestros federales de doce zonas escolares ubicadas en los municipios de la región Norte del estado⁷ llevaron a cabo el primer intento de mejorar sus condiciones laborales el 30 de noviembre de 1978; no obstante, ante la imposibilidad de una satisfactoria respuesta salarial a sus necesidades, el 23 de mayo de 1979 iniciaron la primera huelga. Posteriormente, el paro se extendió a otras regiones, ya que los representantes sindicales de las doce delegaciones en huelga realizaron una fase de organización delegacional que llegó a incluir otras zonas escolares y con ello un territorio geográfico de mayores dimensiones, de tal suerte que para el 31 de mayo se incorporaron más de veinte zonas escolares, cuyos trabajadores de la educación retomaron las demandas y también las exigieron (Rincón Ramírez 1996: 45).

Por otro lado, las demandas salariales de los trabajadores de la educación evidenciaron en esa época que el Secretario General, Jorge Paniagua Zenteno, y demás órganos de dirección del Comité Ejecutivo de la Sección VII, lejos de abanderar o respaldar las demandas de los maestros, presentarlas a las autoridades educativas correspondientes y asumir la responsabilidad, que como dirigentes seccionales les correspondía, se opusieron desde un principio a que la inconformidad magisterial traspasara los espacios geopolíticos de las doce zonas escolares. No obstante, esta estrategia no tuvo éxito y el paro se extendió a otras regiones del estado que también hicieron suya la demanda económica, por lo cual llegó a convertirse en un movimiento de mayores proporciones, como consecuencia de la intransigencia, el menosprecio y la miopía de la dirigencia político-administrativa de los representantes sindicales tanto estatales como nacionales en esa época (Arriaga Lemus 1981: 95).

⁷ Chiapas está conformado por nueve regiones económicas: I Centro, II Altos, III Fronteriza, IV Frailesca, V Norte, VI Selva, VII Sierra, VIII Soconusco y IX Istmo-Costa. Precisamente, la región Norte de Chiapas se encuentra en el polo de desarrollo petrolero del sureste mexicano.

La actitud tanto de los dirigentes seccionales como de los integrantes del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, las autoridades de la Secretaría de Educación Pública y del propio Gobierno Federal, quienes no lograron vislumbrar la magnitud del problema y la fuerza potencial que se estaba gestando en el conjunto de los trabajadores de la educación, puede ser explicada a la luz de la forma en que estaba estructurado el SNTE, puesto que

las jerarquías sindicales tenían un peso importante en la dicotomía dirigente/dirigido. El verticalismo en la toma de decisiones se impuso por el Secretario General, los demás miembros del CES [Comité Ejecutivo de Sección] y los Secretarios Delegacionales. Las disposiciones se ejecutaban en ese orden, sin que interviniera oposición alguna. En la intermediación entre el Secretario General y el Delegacional mediaba el Secretario Seccional, quien finalmente lograba establecer una especie de feudo regional. Por su filiación vanguardista, su conocimiento de la región y su relación directa con los Secretarios Delegacionales ejercía una dominación sindical (...). Ejercía por medio de un cuadro administrativo burocrático sindical, el mando de todas las acciones sindicales en el estado (Rincón Ramírez 1996: 47-8).

Por otro lado, en la estructura del SNTE, miembros de Vanguardia Revolucionaria, organización que surgió de un “golpe de Estado sindical”,⁸ se encontraban en todos los organismos de dirección; de hecho, el grupo dominante de la Sección VII estaba identificado con el grupo de Vanguardia Revolucionaria e incluso, para 1979, todos los Secretarios de las Secciones se hallaban afiliados a dicho grupo que representaba la hegemonía sindical del SNTE (Aguilar García 1989: 17).

⁸ “El 22 de septiembre de 1972, un grupo se apodera del local del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Lo comanda, con armas en la mano, Carlos Jongitud Barrios. Él promete, a quienes reconozcan lo que no pueden cambiar, la gran gestoría. A un sindicato desorganizado llevará el orden, o esa versión del orden que son los salarios pagados a tiempo, las adscripciones, los favores. En ese momento, de los 400 mil profesores, 150 mil reciben muy tarde el salario. Jongitud y su grupo, que se convierte en 1974 en Vanguardia Revolucionaria, prometen eficacia y status, y sólo piden en trueque el olvido de los derechos sindicales y la paciencia ante la corrupción. A los amigos, el escalonamiento de favores; a los enemigos los despidos, las golpizas, las bravatas majestuosas a plana entera” (Monsiváis 2001: 170-71).

El distanciamiento entre dirigentes y dirigidos se agudizó cada día más debido a la irresponsabilidad que habían asumido los representantes tanto del Comité Ejecutivo Seccional como del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, ante la solicitud de intervención para resolver las inquietudes de los maestros y, por el contrario, la constante política giró en torno a desbaratar las fuerzas sindicales opositoras; de igual manera, las políticas utilizadas por el gobierno se centraron en frenar el desarrollo de este proceso de lucha.

Si bien en un principio el conflicto magisterial no había surgido para cuestionar las estructuras de la jerarquía institucional sindical, ya que los maestros inicialmente no contemplaron la destitución de los integrantes del Comité Ejecutivo de la Sección VII, la demanda económica pasó a un segundo plano y los maestros priorizaron el objetivo de democratizar el sindicato de Chiapas, como consecuencia del menosprecio que los burócratas sindicales estatales y nacionales habían asumido con respecto al problema. Así, dio inicio un proceso de desestructuración de los órganos de dirección sindical del Comité Ejecutivo de la Sección VII del SNTE y a los dirigentes tradicionales sindicales “charros”⁹ se antepuso un nuevo tipo de dirigentes magisteriales emergentes que se autodenominaron “democráticos”. De este modo, en contraposición del maestro “charro” o “vanguardista”, se instituyó el concepto de maestro “democrático”, ya que el charrismo sindical en el magisterio se sustentaba en la ideología y en la forma de práctica política ejercida tradicionalmente por el grupo político de Vanguardia Revolucionaria (Arriaga Lemus 1981: 85).

No obstante, el tipo de democracia sindical que empezaron a poner en práctica los dirigentes sindicales “democráticos” se apoyó en la utilización y

⁹ Debido a sus prácticas políticas sindicales por encima de los intereses de los trabajadores de la educación y su relación con el Estado, los dirigentes del SNTE eran identificados como “charros”. De acuerdo con Saldívar (1983: 40), “el charrismo es un instrumento de control y de organización de la clase trabajadora, constituyendo una de las fuentes de poder y de autonomía relativa del Estado.”

aplicación de normas disciplinarias y restrictivas que sirvieron de (re)presión y en las que se respaldaron los dirigentes sindicales para movilizar al magisterio.¹⁰ Con todo, los maestros “democráticos” conquistaron la dirección estatutaria de la Sección VII del SNTE al ocupar todos los puestos del Comité Ejecutivo Seccional y que significó la presencia legalizada de los mismos en el Comité.

A partir de 1979, los líderes de Vanguardia Revolucionaria empezaron a ser relegados de la escena política magisterial para dar paso a los nuevos dirigentes democráticos, conformados por la presencia de diversos grupos político-sindicales;¹¹ así, en la historia del movimiento magisterial en Chiapas, el poder ha sido detentado y ejercido por diferentes dirigentes que militan en distintos grupos políticos. Por lo tanto, los conflictos que para el movimiento magisterial ha implicado el proceso de consolidación de la democratización han estado acompañados por la aparición de relaciones de poder y dominio entre los diferentes grupos de dirigentes magisteriales y los grupos dominantes del Estado (Rincón Ramírez 1996: 136) y, por otra parte, las complejas relaciones que se gestaron entre el Estado y el movimiento magisterial se llegaron a traducir en negociaciones, alianzas, contradicciones y rupturas que han determinado el desarrollo del movimiento magisterial en Chiapas. Y, desde luego, los dirigentes magisteriales han desempeñado un importante papel en la

¹⁰ Quizás, una de las expresiones más álgidas de la ideología magisterial “democrática” la sufrieron los maestros vanguardistas, quienes estaban identificados con prácticas antidemocráticas y corruptas: “Los gritos se intensifican. ‘¡Pelo’, ‘pelo!’ En el centro de la plaza de Tuxtla, junto al templo, un grupo numeroso rodea a un hombre de 35 años. Pasaba por la plaza, lo identificaron como miembro de Vanguardia, lo detuvieron y ahora le cortan el pelo a tijeretazos. El hombre, muy pálido, no habla, se aferra a su portafolio y espera. Se oyen insultos aislados. Ya libre, el ‘pelonado’, todo él una sola expresión de furia contenida, se dirige al palacio municipal seguido por una turba, y por fin lo abandona. Con él, se me informa, ya más de diez han corrido esa suerte” (Monsiváis 2001: 193-94).

¹¹ Rincón Ramírez (1996: 123) identificó 10 importantes grupos políticos al interior del magisterio: los Populistas, que posteriormente se denominarán Solidaridad Campesina Magisterial; Línea Proletaria; Partido Revolucionario de los Trabajadores; Corriente Democrática del Magisterio (CODEMA); Organización Magisterial 27 de Abril; Unión de Trabajadores de la Educación; Corriente Sindical Democrática; los Reflexionistas; los Puros y los Institucionales (ex vanguardistas), de los cuales este último es el único que no pertenece a los “democráticos.”

orientación que han tomado las relaciones entre el Estado y el movimiento magisterial chiapaneco.

Los diversos grupos político-sindicales, al margen de que dominen o no en el movimiento magisterial chiapaneco, comparten el hecho de que luchan por el poder sindical, el control del movimiento magisterial y por obtener el consenso de la mayor parte del magisterio, lo cual también ha implicado las alianzas entre ellos mismos, el Estado e incluso con otros grupos externos al movimiento como en el caso de los padres de familia, los trabajadores agrícolas u otras organizaciones gremiales que han brindado apoyo solidario a la lucha magisterial (Salinas Álvarez e Imaz Gispert 1984: 11).

Por otro lado, las diferencias entre los distintos sectores del magisterio, conlleva un tratamiento particular a las contradicciones internas, los intereses a los que han estado respondiendo, las relaciones con los grupos dominantes, mismas que se afianzan o polarizan en determinadas condiciones históricas y sociales, así como las implicaciones que se han derivado, en general, para el movimiento magisterial en Chiapas.

Pese a que el movimiento magisterial chiapaneco como proceso de lucha político-sindical ha pretendido reivindicar demandas propias de los maestros y se ha distinguido por ser la expresión colectiva y organizada de un significativo número de trabajadores de la educación, no podemos hablar de una supuesta unidad entre los maestros. Antes bien, el movimiento se ha caracterizado por la existencia de contradicciones entre los dirigentes magisteriales y los diversos grupos políticos que militan en él (Línea Proletaria-Popular 1985: 44), de tal manera que la idea de una dirigencia magisterial unida y organizada continúa siendo una utopía en el magisterio chiapaneco, debido a la lucha interna por el control del poder sindical.

La lucha de los trabajadores de la educación por democratizar al sindicato más numeroso del país ha implicado triunfos, aciertos, errores y fracasos que han vivido los maestros “democráticos” (Aguilar García 1989: 67).

De la misma manera, la corriente “charra” agrupada en Vanguardia Revolucionaria, como grupo político, ha desempeñado un importante papel político al interior del movimiento magisterial y ha traído como consecuencia la estructuración de relaciones de poder y dominio que articulan los distintos grupos dirigentes y, al mismo tiempo, ha permitido a estos últimos, a través de mecanismos de mediación, establecer relaciones de alianza con los grupos dominantes del Estado (Rincón Ramírez 1996: 135).

Luego entonces, el surgimiento del movimiento magisterial no sólo nos lleva a considerar sus demandas salariales, laborales, sindicales y su propia existencia como movimiento social, sino también a tomar en cuenta las peculiares relaciones que establece con el Estado, como en el caso de los vínculos que sostuvo con el gobierno de Pablo Salazar Mendiguchía.

1.2. Del “gobierno de la esperanza” y otras desesperanzas

En 1999, Pablo Salazar Mendiguchía¹² formó una alianza que logró ganar las elecciones para gobernador en 2000 —llamada *Alianza por Chiapas*— con ocho partidos políticos de las más diversas ideologías: Partido Acción Nacional (PAN), Partido de la Revolución Democrática (PRD), Partido del Trabajo (PT), Partido Verde Ecologista de México (PVEM), Convergencia por la Democracia (CD), Partido de la Sociedad Nacionalista (PSN), Partido Centro Democrático (PCD) y Partido Alianza Social (PAS), coalición de partidos encabezada por el PRD,¹³ además de reunir a diversas organizaciones sociales, entre otras al gremio magisterial chiapaneco. Dicho rápidamente, la *Alianza por Chiapas* implicó que un grupo político escindido del Partido Revolucionario

¹² Como actor político, Salazar Mendiguchía tuvo sus orígenes en el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y llegó a ser senador de ese partido, del cual finalmente se escindió.

¹³ Posteriormente, la alianza se disolvió en las elecciones estatales celebradas en 2001 para elegir diputados locales, ya que sólo respondió al interés de ganar las elecciones para gobernador.

Institucional (PRI), entonces en el poder, estableciera vínculos políticos con otras fuerzas políticas y sociales que fueron un factor clave para el triunfo electoral.

Así, la candidatura de Pablo Salazar Mendiguchía para gobernador del estado de Chiapas —respaldada por una alianza sin precedentes en México, ya que hasta ese momento no se había dado en ninguna otra parte del país—, triunfa en los comicios del 20 de agosto de 2000 y, en consecuencia, Salazar Mendiguchía tomó posesión como gobernador el 8 de diciembre de ese mismo año.

Una vez que el nuevo gobierno se instauró se le llamó “gobierno de la esperanza”, porque contribuiría a reparar las difíciles condiciones de marginación y pobreza en las que vive la mayor parte de la sociedad chiapaneca. Durante ese período de gobierno, se construyó un imaginario político que podría garantizar el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes del estado, a partir de la referencia del mismo discurso político y de las promesas sociales y educativas durante la campaña electoral. Asimismo, el nuevo gobierno se presentó como la alternativa política para muchos dirigentes sociales, frente a los anteriores gobiernos en manos del Partido Revolucionario Institucional que durante 50 años había gobernado en Chiapas, el cual se caracterizó por su “autoritarismo, una excesiva concentración de poder, la imposición de políticas, la nula planeación, la improvisación, la corrupción y el debilitamiento de la estructura gubernamental” (Gobierno del Estado de Chiapas 2001: 29).

Sin embargo, la esperanza social fincada en la llegada de un nuevo gobierno —por primera ocasión en la historia reciente de Chiapas—, con otras siglas políticas distintas a las del PRI y las expectativas que la sociedad depositó en un personaje que se asumió como redentor de los desposeídos, paulatinamente se truncaron en la medida en que el gobernador de turno se consolidó en el poder.

Además del gobernador, el principal equipo de políticos provenía del PRI; por lo tanto, el cambio del nuevo “gobierno de la esperanza” en gran medida sólo fue aparente, ya que diseñaron políticas públicas y las llevaron a cabo como genuinos militantes del PRI, durante su gestión gubernamental.

Precisamente, la existencia durante años de un partido hegemónico y su influencia en las diversas esferas de la vida política y social, así como la irrupción en el escenario estatal y nacional, el primer día de enero de 1994, de la rebelión indígena encabezada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas fueron los dos factores decisivos y coyunturales para que se diera la coalición de fuerzas políticas y sociales que aparentemente hizo posible hacer a un lado la vieja estructura gubernamental¹⁴ en esa entidad que, junto con los estados de Oaxaca y Guerrero, se sitúa en los índices más altos de pobreza y marginación de la república mexicana.

A lo largo de su historia, en Chiapas han coexistido grandes contrastes; alberga en su territorio un gran conjunto de riquezas naturales, petroleras, hidroeléctricas y agrícolas, pero también tiene el dudoso privilegio de ser una de las entidades federativas con mayor pobreza y el más alto rezago educativo. La pobreza extrema y la marginación que padecen dos terceras partes de la población sitúan a Chiapas en los peores niveles de los índices de desarrollo del país. Esta condición de pobreza y marginación se expresa en desnutrición, analfabetismo, bajo rendimiento escolar, enfermedades asociadas a la miseria —las cuales ya no se presentan en otras entidades del país—, viviendas construidas con materiales frágiles o de desecho, localidades sin servicios

¹⁴ De hecho, en el *Plan de Desarrollo Chiapas 2001-2006* se reconoce que la propia existencia del “...nuevo gobierno de Chiapas, (...) es resultado de los hechos políticos desencadenados en la entidad por el levantamiento indígena de 1994...” (Gobierno del Estado de Chiapas 2001: 84).

básicos, actividades productivas agropecuarias que continúan siendo de autoconsumo y subsistencia, y fenómenos de emigración.¹⁵

Entre otras organizaciones sociales en Chiapas, el magisterio federalizado y estatal representado por las secciones sindicales VII y XL del SNTE, a través de sus agremiados, depositó un significativo número de votos en las urnas en apoyo a la candidatura de Salazar Mendiguchía. Así, en el proceso electoral de 2000, el candidato del grupo *Alianza por Chiapas* ganó las elecciones con el voto significativo de los trabajadores de la educación. Estos desempeñaron un papel importante en los resultados electorales, debido a que el magisterio es uno de los sectores sociales que posee un mayor grado de politización social y, por otra parte, su espacio de influencia es muy superior al de cualquier otro grupo en la entidad. Concretamente, los profesores de ambas secciones sindicales representan alrededor de 70,000 ciudadanos, que en términos electorales se traducen en 280,000 votos —incluyéndolos a ellos— si tomamos en cuenta que potencialmente cada uno puede ejercer influencia en tres votantes más (Rincón Ramírez 2006: 77).

En las elecciones para gobernador, entonces, la estrategia electoral consistió en orientar el voto de este amplio sector de la sociedad hacia el proyecto de la *Alianza por Chiapas*. Así, con el objetivo de garantizar el apoyo de los profesores —principalmente de los maestros federalizados de la Sección VII—, el candidato de la *Alianza por Chiapas* se comprometió durante la campaña electoral a que su preocupación central sería resolver los problemas históricos de la educación. Específicamente, en aquel momento el aspirante a gobernador del estado se comprometió a

gestionar con las autoridades federales las demandas históricas de los maestros, marchar con los maestros porque sus demandas son justas y su

¹⁵ De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), tanto en las estimaciones de 1990 como en las de 2000, Chiapas es uno de los estados con mayores niveles en los indicadores de marginación (INEGI 1993: 42, INEGI 2002: 31).

movimiento legítimo; trabajar por la seguridad social, apoyando la jubilación dinámica y la rezonificación, no realizar ninguna reforma educativa o acciones a espaldas de los maestros; trabajar para mejorar la infraestructura de las escuelas (mantenimiento, ampliación y construcción de espacios).¹⁶

Por su parte, el magisterio centró sus esperanzas en las propuestas políticas del “gobierno de la esperanza” que asumió el compromiso de que la educación estaría en el centro de las políticas públicas. De hecho, la labor de convencimiento del magisterio para garantizar el voto se sustentó en proponer a la educación como una de las políticas medulares en el campo social del gobierno de Salazar Mendiguchía, razón por la cual se estableció en el *Plan de Desarrollo Chiapas 2001-2006* que la educación sería la prioridad de prioridades del nuevo gobierno (Gobierno del Estado de Chiapas 2001: 71).¹⁷

Los maestros chiapanecos, por consiguiente, le apostaron a un proyecto electoral que generó expectativas de reivindicación de sus propias condiciones como trabajadores y de la educación como campo de trabajo de los mismos. De esta manera, quien propuso la educación como una “prioridad de prioridades”, se constituyó en una opción y posibilidad para mejorar las condiciones del magisterio. No obstante, la relación entre el gobierno y los maestros fue oscureciéndose en la medida en que el gobierno consolidó su presencia en el poder, a tal grado de llegar a una crisis que desembocó en una actitud represiva y en un rechazo simbólico del magisterio por parte del gobierno.

Si los trabajadores de la educación habían realizado una importante tarea para el triunfo electoral y habían significado un sector primordial de la sociedad chiapaneca para garantizar que el candidato de la *Alianza por Chiapas* llegase al poder, de la misma manera el gobierno vislumbró un potencial “peligro” o “amenaza” en contra del interés político de los grupos de poder local que

¹⁶ Documento de archivo de la Sección VII del SNTE, dirigido a las organizaciones sociales, políticas, religiosas, defensoras de derechos humanos, sindicales, empresariales, campesinas y a la sociedad civil. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, abril de 2005.

¹⁷ Dicha política social se sintetizó en el eslogan “La educación prioridad de prioridades”.

pusiera en entredicho y evidenciara la falta de compromiso político, asumido durante la campaña electoral, de quien llegó a desobligarse de su compromiso formal con la educación cuando llegó a ocupar el cargo de gobernador.

Hay que señalar que el potencial peligro del magisterio radicaba en la capacidad de organización e influencia que tienen los profesores en las comunidades donde se encuentran trabajando, los cuales han sido elementos clave para el movimiento magisterial; y, por otro lado, las escuelas primarias tienen presencia en cualquier parte de la geografía estatal, incluso en los lugares más apartados donde no existen otro tipo de instituciones.

Cuando el magisterio representó un “peligro”¹⁸ para la estabilidad del gobierno, su prioridad fue cuestionar con dureza el trabajo cotidiano de los trabajadores de la educación, e incluso llegó a culparlos de las pésimas condiciones en las que se encuentra la educación en Chiapas. En suma, el gobierno adoptó una actitud política que delegó en los maestros toda la responsabilidad de todos los males y problemas habidos y por haber de la educación.

Las demandas, reclamos e inconformidades del magisterio fueron sólo parcialmente atendidas, es decir, incluyeron más respuestas negativas que positivas por parte del gobierno de la entidad, junto a un trato que generó más confrontaciones con el magisterio chiapaneco que soluciones al conflicto, a tal grado que la discrepancia fue más abierta y frontal y, como consecuencia, los lazos políticos con el magisterio se rompieron, crisis política de la cual enseguida ofrecemos una breve descripción.

¹⁸ “La educación no debe ser amenazada” fue un eslogan que el Gobierno del Estado difundió a través de los medios de comunicación, durante el conflicto que mantuvo con el magisterio en 2005. La “amenaza”, desde luego, provenía del magisterio.

1.3. Radiografía del conflicto

En el diagnóstico del ámbito educativo, elaborado por el gobierno salazarista, se señaló como un importante problema, entre otros, la inexistencia de una ley estatal congruente con la Ley General de Educación,¹⁹ puesto que “la Ley Estatal de Educación vigente data de 1981 y no tiene correspondencia con la Ley General de Educación que actualmente rige en todo el país” (Gobierno del Estado de Chiapas 2001: 47-8).

Asimismo, consideró que

otro de los principales obstáculos que ha enfrentado el sistema educativo estatal lo constituye la separación orgánica y normativa de la Secretaría de Educación (SE) y los Servicios Educativos para Chiapas (SECH), que ha propiciado una falta de coordinación en los aspectos administrativos y operativos de los subsistemas que existen en la entidad, ha fomentado la duplicidad de funciones, ha impedido la planificación articulada del sector y ha actuado en detrimento de la calidad de los servicios (Gobierno del estado de Chiapas 2001: 46).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) del Ejecutivo federal es un complejo burocrático que contaba complementariamente con 31 representaciones federales, denominadas Servicios Coordinados de Educación Pública, uno en cada una de las entidades que integran el Estado federal.

A finales de la década de 1970, el Gobierno Federal inicia un proceso de descentralización de la vida nacional con el fin de fortalecer a las entidades federativas. Bajo la inspiración de este proceso, a principios de la década de 1980 se comienzan a llevar a cabo las acciones de descentralización de los servicios federales de educación básica y normal en todo el país, de tal suerte que para 1992 en Chiapas se crea un órgano descentralizado de la adminis-

¹⁹ En México se reformó la antigua Ley Federal de Educación por la Ley General de Educación, en 1993.

tración pública del Estado, denominado Servicios Educativos para Chiapas (SECH),

...para recibir y operar los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública había venido prestando en el estado, bajo todas sus modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y la educación especial, los que desde ese momento pasan a ser de jurisdicción estatal, con el financiamiento federal (Secretaría de Gobierno 2004a: 19).

Dicho proceso de descentralización trajo como consecuencia que en el estado de Chiapas coexistieran dos subsistemas educativos: los Servicios Educativos para Chiapas (SECH) y la Secretaría de Educación (SE) del Ejecutivo estatal.

En síntesis, sobre la base del diagnóstico obtenido por el régimen salazarista, el gobierno se fijó como objetivos confeccionar un marco jurídico actualizado congruente con la Ley General de Educación y la integración de los servicios federalizados al sistema educativo estatal (Gobierno del Estado de Chiapas 2001: 285).

Por consiguiente, en diciembre de 2003, durante el período vacacional del magisterio, el Gobierno del estado propuso la nueva Ley Estatal de Educación —que de manera unilateral realizó en su proyecto— para su aprobación en el Congreso del Estado, pese a que la dirigencia de la Sección VII del SNTE había elaborado y presentado a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de dicho Congreso un proyecto de ley estatal de educación, el 30 de abril de ese mismo año, que no se tomó en cuenta, ni a la dirigencia sindical se la convocó para debatir el contenido y alcance de la propuesta emanada del magisterio que, como era de esperarse, luego debió ser considerada para la formulación de la nueva Ley de Educación, pero la

participación del gremio magisterial fue nula en las decisiones del gobierno que continuó actuando de manera unilateral.

La dirigencia de la Sección VII del SNTE estuvo en desacuerdo con algunos puntos de la reforma a dicha ley, sostenía que no se habían respetado acuerdos previos que el gobierno había establecido con el sindicato y, además, se había elaborado un proyecto de ley a espaldas del mismo que no beneficiaba al sector sindical.

Pese a ello, en junio de 2004, como parte de las reformas legislativas derivadas del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), se emite el decreto de Ley de Educación para el estado de Chiapas, con lo cual se abroga la hasta entonces vigente Ley de Educación de septiembre de 1981. En dicha Ley, emitida por el Congreso del Estado de Chiapas, se establece ya que “la planeación, organización, regulación, coordinación, dirección y evaluación será a través de un sólo sistema educativo integrado, garantizando la cobertura estatal” (Secretaría de Gobierno 2004b: 13).

Así, a partir del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, que el gobierno federal suscribió con los gobiernos estatales en mayo de 1992, se da el proceso de federalización, el cual implicó que las entidades federativas se hicieran cargo de administrar la educación básica, pero aún sin delegar el control del presupuesto educativo por parte del gobierno federal. No obstante, en Chiapas la federalización se realizó el 15 de diciembre de 2004, doce años después de haberse iniciado en otras entidades del país, y fue planteada como la disolución de los Servicios Educativos para Chiapas (SECH) y su incorporación a la Secretaría de Educación (SE) del estado.

Como resultado de la nueva Ley Estatal de Educación, el primero de enero de 2005 entra en vigor el decreto de disolución de los Servicios Educativos para Chiapas y su incorporación a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chiapas. Dicho decreto, en su artículo 2º, instituye que

las unidades administrativas y los establecimientos escolares, con todos sus recursos humanos, materiales y financieros, así como los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, funciones y competencias, se incorporan a la Secretaría de Educación del Ejecutivo del Estado (Secretaría de Gobierno 2004b: 22).

En consecuencia, el gobierno salazarista realizó el proceso de integración de los servicios educativos federalizados al sistema educativo estatal de Chiapas y la instrumentación de dicho proceso sin la participación del magisterio y sin dar certeza jurídica de que los derechos de los trabajadores de la educación serían plenamente respetados.

Sin embargo, en la nueva estructura organizacional de la Secretaría de Educación en el estado de Chiapas se crearon la Subsecretaría de Servicios Federalizados y la Subsecretaría de Servicios Estatales; pero, además,

el esquema jurídico de la incorporación de los profesores llamados “*federalizados*” (dependían del Gobierno Federal), a la administración del Gobierno estatal es ambiguo y poco claro para definir el trato administrativo y salarial que deberían darles. La incorporación del subsistema federal, incluyendo a los profesores al nuevo esquema administrativo es compleja. Existen diferencias administrativas, salariales y laborales entre los profesores “*federalizados*” y los profesores del Gobierno local que no se han resuelto y que el proceso de incorporación tampoco los ha resuelto, ni tiene previsto resolverlos en el mediano plazo. Tienen tratos diferenciados en la seguridad social y el ingreso. La seguridad social que reciben los profesores del Gobierno del estado es de mejor calidad que la que se les ofrece a los profesores “*federalizados*”. Pero también existen coincidencias. Ambos tienen el mismo patrón: el Gobierno de la entidad; desempeñan las mismas funciones laborales y trabajan los mismos horarios (Rincón Ramírez 2006: 68).

Por lo tanto, la dirigencia sindical, encabezada por Francisco Torres Hernández, demandó al Estado una política de trato igualitario a los profesores adscritos a su jurisdicción administrativa.²⁰ También, los dirigentes magisteriales chiapanecos manifestaron su inquietud por la forma en que el Gobierno

²⁰ Por su parte, el gobierno estatal argumentó que su preocupación se centró en participar en la modernización del país, elevando la calidad de la educación y evitar la duplicidad administrativa.

del Estado y las autoridades educativas estaban impulsando la política del proceso de incorporación de forma unilateral, sin la participación del sindicato magisterial, pese a que en el gobierno anterior la organización sindical había planteado la necesidad de que se firmara un convenio, a través del cual se diera garantía jurídica de pleno respeto a los derechos de los trabajadores de la educación y se integrara una comisión mixta que analizara, elaborara, instrumentara, diera seguimiento y evaluara el proceso de integración de ambas dependencias, ya que vulneraba la organización sindical.²¹

De hecho, ya existía una minuta de acuerdo para la fusión de los SECH y la SE, en ese entonces signada por el gobernador anterior, Roberto Albores Guillén y el Secretario General de la Sección VII, Florentino Vázquez Pérez, pero con la condición de que dicha fusión sería consensada con los maestros federalizados. No obstante, el acuerdo no fue respetado por el gobierno salazarista y en enero de 2005 se produjeron los primeros hechos de protesta por parte del magisterio, que hicieron pública la manera en que el gobierno del estado estaba llevando a cabo la integración de los SECH a la SE.

Frente a las decisiones del gobierno de Chiapas referentes al ámbito educativo y las prácticas de exclusión que venía implantando como política y estrategia de debilitamiento del sindicato magisterial, la dirigencia del sindicato de maestros inicia una jornada de lucha que desembocó, en mayo de ese mismo año, en un paro indefinido de labores en las escuelas,²² como forma de presión para manifestar su inconformidad, concentrándose los maestros de diversas regiones de la entidad en un campamento en la plaza principal de la capital del

²¹ El planteamiento de los maestros disidentes era participar en el proyecto de reforma de la fusión de los SECH y la SE con propuestas propias y, a su vez, que éstas fueran rescatadas por las autoridades educativas y del gobierno.

²² La negación inicial de dialogar de las autoridades fue respondida con un plantón que también fue paro indefinido de labores en los alrededores del Palacio de Gobierno. Entre las particularidades que ha tenido el movimiento magisterial en su confrontación con el Estado podemos encontrar que las formas de movilización se han venido modificando, a la huelga, marchas y mítines les han incorporado los paros de labores. Asimismo, el método ha sido la movilización de las bases sindicales y las negociaciones simultáneas.

estado, Tuxtla Gutiérrez, donde se encuentra el Palacio de Gobierno, con el fin de abrir el diálogo y la negociación directa con el gobernador del Estado y buscar alternativas de solución a sus demandas salariales, laborales, sindicales y en pro del fortalecimiento del normalismo.²³

La petición de la dirigencia sindical de ser recibidos por el propio gobernador obedeció a que tanto el Secretario de Educación, Alfredo Palacios Espinosa, como el Subsecretario de los Servicios Federalizados, Manuel Miranda Rodas, manifestaron no tener capacidad resolutoria ante algunas de las demandas hechas por la organización sindical.

La participación social no fue un asunto esencial en el diseño de las políticas educativas estatales y fue un error de estrategia política dejar a un importante sector del magisterio fuera de las discusiones que involucran el futuro de la educación, es decir, no se privilegió el consenso ni la participación de los actores sociales educativos, pero el gobierno tampoco estaba dispuesto a arriesgar la “estabilidad educativa” ni a permitir la consolidación de la disidencia magisterial.²⁴

Así, finalmente, el Estado accedió y estableció relaciones con los grupos disidentes, mediante un proceso de negociación y diálogo, para crear ante la sociedad civil una imagen democrática, pero cuando fracasaron las negociaciones también buscó disciplinarlos y para ello utilizó la represión administrativa y económica como medida de control y, de este modo, forzarlos

²³ Una de las instituciones educativas del Estado mexicano es la escuela normal, tanto urbana como rural, con el fin de formar a los futuros profesores.

²⁴ Sin embargo, la intención de convocar a todos los sectores de la sociedad a participar en las tareas públicas, y la supuesta convicción de una mayor participación social sólo quedaron plasmados en el documento rector de la política del gobierno del estado: “Por participación social el nuevo gobierno entiende el proceso en el que la sociedad, sus individuos, instituciones y organizaciones se incorporan activamente en la definición y ejecución de las políticas públicas. Este proceso inicia en la toma de conciencia colectiva sobre los enormes retos y prioridades que el estado tiene por delante...”

Si la voluntad democrática de la ciudadanía hizo posible hacer a un lado la vieja estructura gubernamental para dar paso a una nueva, porque inhibía su intervención, es necesario que los ciudadanos no se vuelvan a alejar de los asuntos públicos” (Gobierno del Estado de Chiapas 2001: 99-100).

a renunciar a sus demandas y evitar la propagación de la disidencia del magisterio.

La movilización magisterial fue reprimida administrativa y económicamente, al levantar actas administrativas de abandono de empleo para los maestros que no acataron las disposiciones oficiales de presentarse a trabajar en sus respectivos centros educativos y mediante la suspensión de salarios a los maestros disidentes, estrategia represiva que instrumentó el gobierno y que influyó en la desarticulación del movimiento magisterial.

Asimismo, desde las oficinas del propio Palacio de Gobierno se orquestó un campaña o proceso de descrédito, a través de los diversos medios masivos de comunicación, de la que fueron objeto los maestros y el movimiento magisterial durante los 22 días que duró el paro de labores frente al Palacio de Gobierno. Con el fin de subordinar a la dirección formal del magisterio a las disposiciones oficiales de las autoridades educativas y gubernamentales, se sustentó, mediante la campaña mediática, que los nuevos tiempos que vive el “nuevo” gobierno de Chiapas (“Un gobierno con todos”, según el lema acuñado) reclamaban un cambio de actitud en las relaciones con las autoridades y de práctica sindical (o métodos de lucha) de los trabajadores de la educación. Por lo tanto, se exigió dejar atrás las tradicionales prácticas políticas-sindicales de intransigencia o “radicales” y dar paso a las prácticas conciliadoras con las autoridades.

Por consiguiente, a continuación nos referimos a las relaciones de dependencia entre los medios (específicamente a la prensa escrita) y la política y la identificación de algunas pautas de la práctica periodística en Chiapas que resultan relevantes para entender el papel que la prensa escrita, como práctica social, desempeñó durante el movimiento magisterial en 2005.

1.4. Política y prensa escrita en Chiapas

Como bien sabemos el “mundo político (...) utiliza de buen grado los medios de comunicación (no sin alguna cuota de perversidad)...” (Charaudeau 1997: 11). De hecho, la manipulación informativa que el gobierno salazarista utilizó, así como el trato de descrédito que se empleó en la prensa escrita, la radio y la televisión oficial²⁵ formó parte de la estrategia política que tuvo como propósito desprestigiar a los maestros ante la opinión pública, con el objetivo de neutralizar el apoyo social que siempre han tenido.

En general, la práctica del periodismo en Chiapas se ha caracterizado por el papel que tradicionalmente ha jugado a favor del Estado, sometida a la voluntad oficial y a una dependencia económica que proviene de la publicidad gubernamental²⁶ e incluso de las prebendas que los gobernantes utilizan para la cooptación de la prensa escrita (Ruiseñor Esquinca 1994: 68); viejos vicios que, hoy en día, no han desaparecido del todo.²⁷

Quizás, la prueba más pródiga de la relación entre los gobiernos estatales y la prensa escrita en particular ha sido la existencia de 75 diarios que, junto a los que habían sobrevivido en años anteriores, llegaron a multiplicarse durante

²⁵ Nos referimos al “Sistema Chiapaneco de Radio y Televisión”, organismo gubernamental que aglutina la radio y la televisión estatales bajo su control.

²⁶ Otras veces, la prensa escrita al servicio de los gobernantes en turno recibe beneficios económicos disfrazados de publicidad pagada, o bien, el Gobierno ejerce un control de la prensa a través de la asignación de publicidad oficial. Así, el gobierno salazarista intentó “transparentar” el apoyo del gobierno a los medios a través de la publicación de noticias y desplegados oficiales.

²⁷ El ex gobernador del estado de Chiapas, Patrocinio González Garrido, hizo publica una misiva que dirigió a Roberto Coello Trejo, Director del periódico *La Voz del Sureste* que da cuenta de esta vieja práctica: “Haces recuentos de mi gestión y me calificas. Posiblemente ‘mi dictadura’ sí fue brutal. Era yo tan impositivo, tan temible, que hasta aceptaste ser mi empleado y cobrar sueldo conmigo.

Sé que no lo hiciste por mi, sino que fue en recuerdo a la amistad que tuve con tu padre, ‘El Fufullo’, quien fue Diputado Federal conmigo y requería de mi ayuda para conservar sus ‘chayotes’ en la Cámara y en la Secretaría de Hacienda, Gobernación y Trabajo, así como en Pemex y CFE, donde yo tenía grandes amigos. Todavía guardo las copias de las cartas de recomendación que yo le daba para que le conservaran ‘su publicidad’” (*Cuarto Poder*, 13-I-2005, p. B19).

el sexenio (1982-1988) del entonces gobernador de Chiapas, Absalón Castellanos Domínguez, publicaciones de las cuales tan sólo 50 se estaban editando en la capital de Chiapas a finales de su gestión (Martínez Mendoza 2007).

Por otro lado, también es innegable que las etapas políticas, sociales y periodísticas como hechos históricos en sí mismos determinaron la actividad informativa, es decir, la práctica de informar y formar opinión.²⁸ Así, con respecto a sus orígenes, el perfil de la prensa escrita en Chiapas estuvo apartado de intereses económicos y, por el contrario, fue un periodismo más bien partidario, generador de ideologías y promotor de programas políticos, ya que en esos años la figura del periodista como tal no existía, sino luchadores independentistas, políticos y clérigos que propagaron sus ideas a través de la prensa (Castañón Gamboa 2003: 185).

Sin embargo, en etapas posteriores pasó a depender de los grupos de poder político, económico y religioso, de tal suerte que durante el porfirismo en Chiapas y más tarde durante la Revolución Mexicana los periódicos subvencionados no desaparecieron del todo, puesto que en Chiapas, los gobernadores continuaron subsidiando publicaciones “independientes” y sancionando a las que criticaban a los mandos políticos (Portela Alvarado 1994: 18).

Hacia la década de 1950, para que un periódico lograra sobrevivir por más de un año requería, desde luego, de buenas relaciones con el gobierno. De este modo, la prensa escrita y sus vínculos con los apoyos de gobierno se llegaron a “institucionalizar”, los periodistas se incrustaron en la estructura oficial con las implicaciones que se derivan de este hecho: los periodistas recibir privilegios y apoyos y el gobierno distribuir prebendas. En síntesis, los

²⁸ Sin lugar a dudas, el estado actual del periodismo en Chiapas es resultado de la continuidad y de las rupturas con el pasado; unas veces capaz y otras incapaz de independizarse del poder político.

periodistas y periódicos han establecido con el gobierno estatal y federal un extraño mundo de subvenciones y relaciones subterráneas en el estado de Chiapas, al cual se le denomina “periodismo de provincia” (Martínez Mendoza 2004: 135).

Esta manera de obtener ingresos, además de sangrar al erario público, dio paso a la conformación de un grupo de periodistas pervertidos con el otorgamiento de apoyos económicos que, como ya hemos mencionado, se llegaron a “institucionalizar” bajo el chantaje y la extorsión (Ruiñán Esquina 1994: 85).

Bajo el control exclusivo del poder de los políticos se estableció una cultura del “chayote”²⁹, término con el que se denomina al soborno o extorsión de los ciudadanos a manos de los periodistas y a los apoyos económicos del presupuesto oficial. Aunque tampoco esta práctica excluye que la prensa local se subordine por complacencia, convicción o intereses políticos que comparte con los grupos de poder.

En el diagnóstico incluido en el *Plan de Desarrollo Chiapas 2001-2006* se reconoce y da cuenta de esta práctica institucionalizada, desde luego, en el contexto de gobiernos anteriores como se puede constatar en la siguiente cita:

La relación entre los anteriores gobiernos estatales y los medios de comunicación fue pródiga en atentados a la libertad de expresión y en coartar el derecho a la información. Una enorme cantidad de recursos del erario público fue utilizada para corromper a muchos medios de comunicación y comprar la conciencia de periodistas. Aquellos que no estuvieron dispuestos a incorporarse al círculo vicioso de la corrupción, fueron reprimidos con rigor y restringidas sus posibilidades profesionales.

Históricamente no ha existido una adecuada política de comunicación social. Ésta no ha desempeñado el papel de servir a la sociedad, sino más bien el de favorecer y promover las relaciones oscuras del gobierno con los medios de comunicación. Algunos medios privados estuvieron al servicio

²⁹ Posteriormente se acuñó el término “peinar” para referirse a esta práctica “institucionalizada”, y otras expresiones metafóricas más actuales para referirse al periodista en particular como “francotirador” y “mercenario”.

de los gobernantes en turno y, a cambio, recibieron beneficios económicos disfrazados de publicidad pagada y otros tipos de apoyos.

La comunicación social era el mecanismo privilegiado a través del cual los sucesivos gobiernos interinos pretendieron dotarse de la legitimidad que no obtuvieron en las urnas. Esta importante herramienta también fue utilizada a manera de ariete político contra los opositores... (Gobierno del Estado de Chiapas 2001: 32-3).

Pese a ello, esta situación durante el gobierno salazarista no cambió sustancialmente, y el control de los medios a través de la asignación de publicidad oficial persistió. Incluso, las arremetidas del gobernador Salazar en contra del periodismo en Chiapas se vio reflejada en las reformas que impulsó al Código Penal en materia de los delitos contra el honor —la llamada “Ley Mordaza”—, a la que defendió arduamente durante su gestión. Al final, presionado por organizaciones de derechos humanos nacionales e internacionales, exhortos del Senado y de la Cámara de Diputados y, obviamente, por la prensa escrita, tuvo que terminar reconociendo su error al grado de echar atrás dicha Ley.

También es cierto que no todos los periodistas y la prensa escrita han permanecido siempre “fieles” al gobierno,³⁰ o bien que las relaciones de algunos periodistas con el gobierno no siempre fueron o han sido tan amigables e incluso han llegado a ser víctimas de amenazas y represiones por parte del propio gobierno, aunque el sometimiento de la prensa escrita se centró en una conveniencia económica. De esta forma, ante una prensa sumisa y económicamente dependiente del gobierno no fue necesario aplicar una represión notoria por parte del mismo (Martínez Mendoza 2004: 351-2).

³⁰ Desde luego, esto no quiere decir que al margen de la subvención o de un cierto distanciamiento del aparato gubernamental, en el caso de la prensa escrita, los datos dejen de ser datos “cocinados”, frase coloquial que suele utilizarse “...para referirse a aquellos que han sido ‘fabricados’ o alterados a fin de adaptarlos a conclusiones preexistentes; pero en rigor la información siempre es ‘cocinada’: siempre se la selecciona, filtra, interpreta y extrae de un conjunto de premisas de fondo, implícitas (algunas veces explícitas) en la ‘información’ misma. Esto no significa que toda información sea falsa, inútil; significa que en modo alguno es algo ‘dado’ —un dato—, ni siquiera con referencia al ‘hecho’ más obvio y aceptado” (Burbules y Callister 2000: 17).

En la actualidad, existen principalmente dos versiones acerca del rol asignado a los periodistas en el desenvolvimiento de la vida social, ya que “muchas veces se ha culpado a periodistas de avalar a gobiernos autoritarios y otras veces se les ha reconocido la función de garantizar el sistema democrático” (Sánchez 2001: 66).³¹ Así, la concepción de un tipo de periodismo que persigue como primordial objetivo vigilar el buen funcionamiento de las instituciones democráticas y, de este modo, garantizar que los derechos individuales de los ciudadanos sean respetados, la encontramos en la manera en que entiende y concibe la profesión del periodismo la Asociación Mexicana de Editores de Periódicos, A. C. (AME), organización formada por más de cien periódicos diseminados en todo el territorio nacional, a propósito de la persecución y hostigamiento que el gobernador Pablo Salazar desplegó en contra del director general del diario *Cuarto Poder*, Conrado de la Cruz Jiménez, por haber hecho pública la usurpación de títulos universitarios que el gobernador Salazar hizo para lograr el voto del pueblo chiapaneco:

México ha vivido en los últimos años, ciertamente, el tanteo de una transición democrática; de un despegue hacia otros estadios de la convivencia social. Se han dado pasos importantes en ciertos aspectos de la vida democrática, en la cual los medios de comunicación han sido protagonistas; sin abdicar de nuestros principios que rigen los nuevos enfoques del derecho a la información y la libre expresión (Asociación Mexicana de Editores de Periódicos 2005: 11).³²

Por otro lado, pese a que los políticos utilizan los medios como forma de manipulación de la opinión pública, en algunas ocasiones la prensa escrita fabrica información sobre sí misma y pretende definirse contra el poder y la manipulación:

³¹ O en palabras de Charaudeau (2003: 11), “servir a la democracia ciudadana”.

³² Carta dirigida a la opinión pública, al presidente de México, Vicente Fox Quesada, al Secretario de Gobernación, Santiago Creel Miranda, y al Procurador General de la República, Rafael Macedo de la Concha.

El *Cuarto Poder* no es una institución sometida a la fuerza del dinero ni del despotismo. A nadie, autoridad, grupo o partido le exige 200 mil pesos para no golpearlo. Vive de su circulación, de los anunciantes que aprovechan su contundencia en el mercado y a los miles de lectores que al pagar sus 7 pesos cubren las nóminas, los impuestos, los bienes y servicios que concurren en la exitosa publicación diaria de un contrapeso del poder que en ausencia de la división de poderes, de un Congreso digno e independiente, está convertido en el único reducto de la libertad de expresión y en el principal baluarte de los derechos universales del hombre (Figueroa 2005: A10).

Según las palabras de este columnista, Pepe Figueroa, los periodistas dan la impresión de resistirse a las presiones de los partidos, el poder y el dinero, de tal manera que, como sostiene Sánchez (2001: 66-7), “los roles sociales del periodista, los políticos y los ciudadanos son definidos en el interior del discurso, tanto el producido por periodistas como el producido por políticos y mediado por periodistas.”

Camino a la “democracia”, la práctica del periodismo crítico e independiente y alejado de las subvenciones del Estado hoy en día podría pensarse que es posible en Chiapas. La prensa progresivamente adquiere un nuevo rol y se convierte en un espacio, supuestamente, en el que tienen cabida y se confrontan las voces diferentes, opuestas, de las diversas palabras que circulan en el espacio público.

No obstante, un hecho innegable es que el ejercicio de un periodismo independiente lejos del subsidio oficial no se ha significado como un rasgo dominante de dicha práctica en Chiapas. Por el contrario, la producción de discursos para justificar los actos del Estado ha sido una práctica social y discursiva bastante común de la prensa chiapaneca, debido a la maleabilidad y docilidad de ésta al poder local, “donde su papel verdadero ha sido medio de presión política para obtener beneficios económicos para los dueños, empresarios y hacedores de la información” (Martínez Mendoza 2004: 14).

CAPÍTULO II

PREMISAS BÁSICAS Y PERSPECTIVA METODOLÓGICA

La posición del lingüista del discurso es bastante incómoda, porque difícilmente se puede concebir analizar el discurso sin manejar categorías de orden cognitivo, sin tomar en cuenta la situación praxeológica y comunicacional en la que aparece el discurso, y sin plantearse el problema de la interdiscursividad y de las representaciones sociales.
Chauradeau 2000: 50.

Introducción

En este capítulo abordamos los presupuestos epistemológicos y la estrategia metodológica que adoptamos para el estudio de la representación del discurso, como coadyuvante en la configuración de las representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial, desde la perspectiva del análisis del discurso. Por consiguiente, en un primer momento esbozamos las premisas filosóficas fundamentales en las que se sustenta la orientación del análisis del discurso, desde la cual abordamos nuestro objeto de estudio, y enseguida el

enfoque metodológico que acogimos sobre la base teórica que hemos establecido.

Asimismo, exponemos las preguntas que guiaron la investigación, así como los objetivos y el proceso de recolección y selección de los datos que conformaron el corpus de análisis. Finalmente, con base en los objetivos de nuestra investigación, nos centramos en explicar lo básico del marco analítico para el tratamiento de los datos.

2.1. Premisas filosóficas fundamentales del análisis del discurso

En un sentido amplio, diversos enfoques del análisis del discurso, entre otros el que se conoce como corriente crítica del análisis del discurso, se sustentan en cuatro importantes premisas filosóficas en torno al lenguaje y la identidad (Phillips y Jørgensen 2002: 4-6), las cuales se consideran una relevante orientación dentro del vasto campo del “construccionismo social”.¹ Dichas premisas son las siguientes:

1. *Un enfoque crítico contra el conocimiento dado por sentido.* Esta premisa se relaciona con “the claim of structuralist and poststructuralist linguistic philosophy, that our access to reality is always through language” (Phillips y Jørgensen 2002: 8). Es decir, mediante el lenguaje creamos representaciones de la realidad, lo cual no significa que la realidad en sí misma no exista, sino que los significados y las representaciones de la misma se adquieren, construyen y reproducen a través del discurso. A un determinado hecho social, político o fenómeno natural se le pueden adscribir significados distintos y, de este modo, la realidad puede ser

¹ “Social constructivism is an umbrella term for a range of new theories about culture and society. Discourse analysis is just one among several constructionist approaches but it is one of the most used approaches within social constructionism” (Phillips y Jørgensen 2002: 4).

descrita y construida en términos de múltiples y variadas perspectivas o discursos.

Language, then, is not merely a channel through which information about underlying mental states and behaviour or facts about the world are communicated. On the contrary, language is a 'machine' that generates, and as a result constitutes, the social world. This also extends to the constitution of social identities and social relations (Phillips y Jørgensen 2002: 9).

En otras palabras, todo conocimiento solamente es una representación del mundo entre muchas otras posibles representaciones.² Con base en esta premisa, Fairclough se refiere al discurso como “a representation of some area of social life from a particular perspective” (Fairclough 2004b: 111).³ Así, el discurso contribuye a la construcción de las relaciones e identidades sociales y los sistemas de conocimiento y significación.

De igual manera Gee, aunque no lo circunscribe de manera exclusiva al lenguaje, sostiene que

we continually and actively build and rebuild our worlds not just through language, but through language used in tandem with actions, interactions, non-linguistic symbol systems, objects, tools, technologies, and distinctive ways of thinking, valuing, feeling, and believing” (Gee 1999: 11).

² Por conocimiento entendemos “...todos los tipos de significados utilizados por diferentes personas históricas, con el fin de interpretar y moldear la realidad circundante” (Jäger 2003: 61).

³ Por ejemplo, un discurso sobre la crisis económica mundial se puede originar en el orden del discurso de la economía, es decir, en ese particular campo o dominio social. Pero también se puede originar desde el orden del discurso de la política o de los medios masivos de comunicación. Sin embargo, mientras que un discurso podría estar planteando que la crisis económica provoca estrés colectivo, otro podría proponer que es la causa del incremento en los divorcios; otro más, plantear que es la causa del considerable aumento en el número de suicidios; e incluso, un último podría sostener que sólo es “un cuento chino”. De ahí que todo discurso deviene en un modo de significar un dominio social particular, desde una determinada perspectiva.

Así, por ejemplo, el discurso publicitario alterna el lenguaje con otros sistemas no lingüísticos para crear, reconstruir y representar unos valores y no otros, unas ideas y no otras, unas creencias y no otras, unos estilos de vida y no otros en nuestra sociedad, o para decirlo mejor "...lo que está en juego es el cómo se construyen el sentido social y los imaginarios colectivos a través del lenguaje" (Charaudeau 2000: 52). En suma, las prácticas discursivas son vistas como una importante forma de práctica social que contribuye a la constitución del mundo social incluyendo las identidades y las relaciones políticas y sociales (Wodak 1996: 17).

2. *La especificidad histórica y cultural.* Fundamentalmente somos seres determinados histórica y socioculturalmente. Así, nuestra visión y conocimiento del mundo son resultado de los intercambios (de ideas, creencias, discursos, bienes simbólicos y/o materiales, etcétera) que, en el *aquí y ahora*, se dan entre las personas, es decir, siempre situados en una específica sociedad y cultura y en una determinada época. Por lo tanto, las maneras en que entendemos y representamos el mundo, así como nuestras identidades siempre podrían haber sido diferentes e incluso pueden llegar a cambiar a través del tiempo. Desde la perspectiva de que todo conocimiento es *contingente*, el discurso es una forma de acción social que desempeña un importante papel en la construcción del mundo social (conocimientos y creencias, relaciones e identidades sociales) y en el mantenimiento de determinados patrones o modelos sociales y culturales; por lo tanto, el mundo social se construye social y discursivamente.

Asimismo, de acuerdo con Wodak (1996: 19), los discursos son históricos y sólo pueden ser comprendidos en relación con sus contextos. Los discursos no sólo están enclavados en una cultura específica, ideología o historia particular, sino también se encuentran conectados a otros

discursos (“intertextualidad del texto”). Por consiguiente, el análisis lingüístico textual del uso de la lengua en la interacción social, del cual se ocupa el análisis del discurso, debe ser analizado empíricamente dentro de su contexto social. Así, la descripción del discurso (oral o escrito) requiere su contextualización, lo cual implica hacer una especificación explícita de ciertas propiedades del contexto.⁴

3. *El vínculo entre el conocimiento y los procesos sociales.* Las particulares maneras de entender el mundo son creadas y mantenidas por los diversos y complejos procesos sociales. Es decir, mediante la interacción social creamos el conocimiento de la realidad social, de lo que llegamos a considerar socialmente verdades comunes o de aquellas creencias que asumimos como verdaderas o falsas.

4. *El vínculo entre el conocimiento y la acción social.* Las diversas visiones o comprensiones del mundo social conducen a distintas acciones sociales. Algunas de estas formas de acción social pueden llegar a ser percibidas como más naturales,⁵ mientras que otras incluso se les pueden concebir como impensables. De ahí que la construcción social del conocimiento y la verdad tengan importantes consecuencias sociales, sobre todo en términos de lo que es normal, aceptable, posible, realizable, etcétera.

⁴ En este sentido, un relevante aspecto de la contextualización es la atribución de orígenes: quién dice qué a quién, con qué recursos, por qué medios y con qué efectos, e igualmente de quién es la perspectiva o “visión del mundo” que el discurso despliega ante el receptor.

⁵ Como, por ejemplo, que el lugar “natural” de la mujer es el hogar, o bien que su “esencia” es la maternidad.

2.2. Cuestiones metodológicas

2.2.1. Definición del problema

2.2.1.1. Problemática general

Los actores sociales adscritos a cualquier práctica elaboran representaciones de su propia práctica y, a la vez, producen representaciones de otras prácticas. Estas representaciones tienen múltiples y diferentes soportes, entre otros, los discursos.⁶ De este modo, para Fairclough (2003: 182),

los discursos son diferentes representaciones de la vida social cuya posición se halla intrínsecamente determinada; los actores sociales de distinta posición “ven” y representan la vida social de maneras distintas, con discursos diferentes (...) y por medio de distintos discursos en el ámbito de cada una de estas prácticas, discursos que corresponden a las diferentes posiciones de los actores sociales.

En este mismo sentido apunta el planteamiento de van Leeuwen, para quien los discursos construyen determinadas representaciones de las prácticas sociales, cuando afirma que

there are two kinds of relation between discourses and social practices. There is discourse as itself (part of) social practice, discourses as a form of action, as something people do to or for with each other. And there is discourse in the Foucauldian sense, discourse as a way of representing social practice(s), as a form of knowledge, as the things people say about social practice(s) (van Leeuwen 2002: 166).

Así, las actividades, pensamientos, valores, creencias y formas de vida de determinados grupos son representados mediante diversos discursos en el ámbito de las prácticas sociales de la política, del gobierno, de los medios

⁶ A su vez, la consideración del uso del lenguaje como una forma de práctica social significa que “...discourse is a mode of action, one form in which people may act upon the world and specially upon each other, as well as a mode of representation” (Fairclough 1992: 63).

masivos de comunicación, etcétera; discursos que concebimos no como un mero reflejo de los sucesos, personas u objetos, sino “en tanto que interpretación y construcción de los acontecimientos, de las relaciones sociales y de los sujetos” (Martín Rojo, Pardo y Whittaker 1998: 11).

Diversos autores suelen estar de acuerdo en que las representaciones son portadoras de significaciones, organizadas alrededor de algunas significaciones dominantes. En otras palabras, la significación global sintetiza y concentra la forma en que los actores sociales aprehenden y reconstruyen el objeto representado, es decir, lo que es para ellos ese objeto y cómo se posicionan frente a esa reconstrucción (Singéry 2001: 164).

Un terreno fértil para el estudio de las representaciones sociales es el discurso de los medios, considerado como un vehículo privilegiado para representar la realidad, aunque como sostiene Fairclough (1992: 64) “discourse is a practice no just of representnting the world, but signifying the world, constituting and constructing the world in meaning.” En este sentido, el discurso es manifestación de representaciones sociales que, como estructuras significantes, tienen una importancia funcional para determinado grupo, de acuerdo con el momento en el que se producen e identifican tanto al grupo que construye una representación como al contenido representado. De hecho, para que una representación resulte útil hay que asumirla o concebirla como una unidad rica y cargada de significados.

Precisamente, en el campo del conflicto político y social fue donde las representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial hicieron acto de presencia para resignificar y dar sentido a las acciones de los grupos e instituciones; es decir, dichas representaciones se nutrieron del conflicto social.

La transformación de los contenidos de las representaciones en cuestión puede entenderse, aunque no exclusivamente, como efecto de una política estatal: la necesidad de fusionar los Servicios Educativos para Chiapas y la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, surgen muchas interrogantes

sobre los contenidos propios de dichas representaciones y las funciones a las que sirvieron dentro de la interacción y las prácticas sociales. ¿Se trata, en efecto, de representaciones sociales? ¿Qué elementos son comunes y qué elementos son diferentes entre el campo representacional sobre los maestros que participan activamente en el movimiento magisterial y de aquéllos que no lo hacen? Es decir, la imagen del maestro como valor social que es, ¿significa lo mismo al estar involucrado en el conflicto magisterial? ¿Los elementos comunes, compartidos, sobre los maestros que no participan y aquellos que sí lo hacen en el conflicto son comunes en la medida en que se ligan o no con sus prácticas? ¿Para qué, o con qué propósito llevan a cabo el movimiento social que encabezan, según la representación del mismo?

2.2.1.2. El papel de la representación del discurso

Los discursos públicos, a través del lenguaje, condensan una realidad que resulta (re)construida en el texto. Específicamente en la representación del discurso como modo sistemático del uso del lenguaje, creemos que el estudio de las representaciones puede llegar a ser fructífero. Por lo tanto, en esta investigación las representaciones sociales, auxiliadas por el análisis de la representación del discurso, ayudan a explorar la formación de la identidad de un grupo específico y de su acción social, a partir de las definiciones, descripciones, evaluaciones y prescripciones que el discurso representado asocia a la imagen del maestro y el movimiento magisterial

Este trabajo parte de la hipótesis de que la representación del discurso es una vía privilegiada para el estudio de las representaciones sociales. El discurso representante se vale de las múltiples voces u otros discursos que pone en juego para elaborar las representaciones sociales del maestro y el movimiento

magisterial, promovidas desde las esferas del gobierno o los grupos de poder⁷ y difundidas por los medios de comunicación masivos. Dicho de otro modo, cuando se incorpora el discurso representado hay también el intento de incorporar la representación social que porta aquél, pero además teñida por la intencionalidad del discurso representante.

Los diversos discursos representados que despliega el discurso en curso son empleados, por un lado, para activar el contenido de la representación social alusivo al por qué y para qué del movimiento magisterial y, por otro, para actualizar una particular imagen del maestro en la cultura mexicana que, desde luego, no es la misma que se tiene o configura en otras latitudes o culturas. Así, el discurso es expresión de representaciones sociales y, al mismo tiempo, intrínsecamente heterogéneo, pues “en efecto, todo discurso está lejos de presentarse como un conjunto homogéneo de enunciados que remiten a un sujeto único de enunciación...” (Maingueneau 1980: 139).

Durante el período estudiado, la prensa escrita y el discurso político del gobernador en ejercicio apelaron a la representación del discurso para categorizar, calificar y definir a los maestros y el movimiento político y social que protagonizaron. En otras palabras, la representación del discurso estuvo al servicio de la evocación y (re)construcción de dichas representaciones; de ahí que el discurso representado aparezca en estrecha conexión con los principales puntos de los textos que conforman el corpus de análisis, antes que estar conectados con cuestiones secundarias. En suma, la estrategia discursiva de la representación del discurso es el principio que permitió llevar a cabo las representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial que nos conciernen, provenientes de varias voces.

La inclusión del discurso representado juega un rol decisivo en la estrategia global desplegada por cada uno de los textos analizados, al ser

⁷ Algunos de estos grupos de poder son, al mismo tiempo, dueños de lo que se ha llamado el “cuarto poder”: la prensa escrita.

incorporados para justificar, legitimar o deslegitimar una particular representación social del maestro y el movimiento magisterial. La representación del discurso como procedimiento lingüístico y estrategia discursiva⁸ implica, simultáneamente, una estrategia referencial mediante la cual uno construye, identifica y representa sucesos, actores u objetos sociales; una estrategia predicativa, cuya finalidad estriba en etiquetar a los actores positiva o negativamente; una estrategia argumentativa, mediante la cual se justifican atribuciones positivas y negativas o el específico tratamiento de algunos sujetos o grupos de personas; una estrategia de intensificación o mitigación acerca del otro; y, finalmente, una estrategia a través de la cual el hablante/escritor manifiesta su implicación en el discurso y la posición de su punto de vista (Wodak 2000: 134-5).

El presente trabajo surgió a partir del deseo de responder a las siguientes preguntas que hicieron resaltar el problema de nuestro interés más concretamente y nos ayudaron a refinar la dirección y forma de nuestro estudio: ¿Qué representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial se proponen, negocian e imponen al receptor de la prensa escrita y del discurso político, a través de la representación del discurso puesta en juego? ¿Bajo qué diferentes formas aparece la palabra de los otros para activar dichas representaciones? ¿Para qué se construyen esas particulares representaciones sociales mediante el discurso representado? ¿Qué diferencias o semejanzas existen entre el discurso político y la prensa escrita en los modos de la representación del discurso y en las representaciones del maestro y el movimiento magisterial en que se basan? ¿Cuáles son las significaciones globales que se extraen de dichas representaciones?

⁸ Siguiendo a Martín Menéndez (2000: 931), "...una estrategia discursiva es un plan que el hablante lleva a cabo con un fin determinado en función de la situación interactiva en la que se encuentra. Su conformación depende (...) de la combinación de recursos gramaticales y pragmáticos." Wodak (2000: 134) también entiende como estrategia "...un plan intencional de prácticas (incluyendo las discursivas) que se adoptan para conseguir un objetivo particular, social, político, psicológico o lingüístico."

2.2.2. Objetivos de la investigación

2.2.2.1. Objetivo general

Sin duda estará entendido con la lectura precedente que el propósito general de este trabajo ha sido identificar y analizar la representación del discurso como mecanismo lingüístico y estrategia discursiva empleada en la prensa escrita y el discurso político, para la construcción de representaciones sociales acerca del maestro y el movimiento magisterial.

2.2.2.2. Objetivos específicos

Partiendo de la hipótesis de base que los discursos representados vehiculan y activan dichas representaciones y en congruencia con las preguntas de investigación, la formulación precisa de los objetivos específicos de la misma fueron: determinar cómo se significa la imagen del maestro y el movimiento magisterial que actualiza el discurso representado; establecer las diferencias y semejanzas en los modos de la representación del discurso entre la prensa escrita y el discurso político; describir los elementos de la representación del discurso que confluyen en la (re)creación de las representaciones sociales en cuestión; determinar las motivaciones del discurso representante respecto a la elección de determinada representación del discurso, en términos de las representaciones sociales que activa.

2.2.3. Recolección de los datos y selección del corpus

2.2.3.1. Recolección de los datos

Originalmente, en la hemeroteca de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)⁹ recolectamos y obtuvimos fotocopias de todos los textos (notas informativas, reportajes, editoriales, columnas de opinión, etc.), que aparecieron en el *Diario de Chiapas*¹⁰ tematizando, a nivel macroestructural, el problema del sindicato magisterial y el movimiento político que encabezó durante los primeros meses de 2005, período en el que transcurrió el conflicto del magisterio en Chiapas.

Tras esta búsqueda y obtención inicial de los datos, únicamente realizamos la transcripción completa de los editoriales, mismos que seleccionamos como material periodístico empleado como corpus en esta investigación, respetando el texto original, salvo cuando había errores tipográficos u ortográficos, para su análisis. En total, entre el 1º de febrero y el 28 de mayo se publicaron 28 editoriales, cuyo tema principal fue el movimiento magisterial y los maestros de la Sección VII del SNTE (véase anexo 1).

A estos textos periodísticos también se incorporó el discurso político de Pablo Salazar Mendiguchía, en ese entonces gobernador del estado de Chiapas. Si bien en su forma original fue un discurso transmitido vía telefónica en el programa radiofónico “Reporteros en Acción”,¹¹ el 15 de mayo de 2005, nos fue imposible obtener una copia de dicho discurso en la fonoteca del Sistema

⁹ La hemeroteca se encuentra en las instalaciones de la Biblioteca Central Universitaria de la UNACH, en Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas.

¹⁰ Fundado en 1972, este periódico se edita en la capital chiapaneca y es uno de los de mayor circulación en el estado.

¹¹ Con una trayectoria de 38 años, “Reporteros en Acción” es un noticiario pionero de la radiodifusión en Chiapas, fundado en 1971 y, desde entonces, conducido por el comunicador Augusto Solórzano. En la actualidad, se transmite por las 10 frecuencias del Sistema Chiapaneco de Radio y Televisión.

Chiapaneco de Radio y Televisión.¹² En cambio, lo que inicialmente conseguimos fue la transcripción que del mismo realizó y difundió —como “boletín” de prensa— la Coordinación de Comunicación Social del gobierno estatal, a través de su portal en la Red.¹³

La transcripción llevó por título *Entrevista vía telefónica al gobernador Pablo Salazar Mendiguchía. Caso magisterio*, acreditada por el Gobierno del Estado de Chiapas, la cual obtuvimos el 20 de junio de ese mismo año en la siguiente dirección: <http://www.cocoso.chiapas.gob.mx/documento.php?id=20050515153806> (véase anexo 2).

2.2.3.2. Selección del corpus

De entre el gran número de textos producidos en torno al suceso del conflicto magisterial y sus protagonistas elegí en total 28 textos. Las variables que orientaron la selección de los mismos fueron las siguientes:

1. Los textos representan diferentes géneros discursivos: prensa escrita y discurso político. Con excepción del discurso político del gobernador Salazar Mendiguchía, los textos restantes seleccionados pertenecen, como ya hemos señalado, específicamente al género editorial, por ser uno de los géneros dominantes en la prensa escrita.

¹² Lo que se nos informó en esa dependencia fue que, por instrucciones expresas del gobernador Salazar Mendiguchía, todo el material sonoro y audiovisual correspondiente al primer semestre de 2005, durante el cual se dio el conflicto magisterial, había sido “enlatado” y, por lo tanto, no se encontraba a disposición del público.

¹³ Somos conscientes de que la voz instauro una relación muy particular entre la radio y el receptor y que, al no haber tenido acceso al material original, hemos perdido una serie de elementos como los movimientos afectivos, la entonación y otra serie de rasgos fonológicos que obviamente no quedaron registrados en la transcripción que obtuvimos.

2. Como instancia mediática, el *Diario de Chiapas* jugó casi el rol de vocero “oficial” de la visión del gobierno del estado, principalmente, a través de su editorial.¹⁴ Es decir, en relación con el suceso político, este periódico abiertamente privilegió la posición del gobierno y expresó un fuerte apoyo al mismo, por medio de la puntual y regular publicación de sus editoriales que giraron en torno a dicho suceso.

3. De todos los periódicos publicados en la capital del estado, el *Diario de Chiapas* fue el único que dedicó sistemáticamente su espacio editorial a comentar el acontecimiento, casi desde el inicio del conflicto magisterial hasta poco después de su desenlace, una vez que dejó de ser noticia.

4. Existe una gradación cronológica en los editoriales del *Diario de Chiapas*. Vistos en conjunto, los editoriales analizados conforman una especie de “crónica” del conflicto magisterial. Estos dan cuenta del tratamiento del conflicto en un plazo de tiempo importante y permiten tener una visión secuencial de los acontecimientos, de cómo se fueron desarrollando en el tiempo, ya que también el factor tiempo y los eventos que se dieron fueron decisivos para la producción de los textos.

5. El discurso del gobernador Pablo Salazar marcó política y discursivamente la resolución del conflicto magisterial.

¹⁴ Aunque también lo hizo a través de otros artículos periodísticos que aparecieron reforzando a los editoriales o viceversa, incluso antes y después de la propia publicación de estos últimos. Como bien sabemos, con respecto al discurso periodístico, se trata generalmente de enunciados sobre enunciados, de tal suerte que el corpus de discursos de la prensa escrita que hemos tomado se define esencialmente por las relaciones con una multitud de otros textos periodísticos sometidos a la misma regla, dado que esta remisión de texto a texto es una de las características esenciales de este tipo de discurso.

6. Entre los discursos editoriales y el discurso político del gobernador Salazar Mendiguchía se da una evidente *convergencia discursiva*. De acuerdo con Vasilachis (1997: 32), dicho concepto “...alude a aquellos textos que construyen objetos y que proponen modelos de interpretación y de legitimación que poseen características similares, que pertenecen a la misma formación discursiva y que fueron producidos en el mismo o similar período de tiempo.”

7. Y, por último, los textos seleccionados devienen en un fecundo vivero de discursos representados, los cuales aparecen como un instrumento esencial al servicio de la (re)construcción de representaciones sociales acerca del maestro y el movimiento magisterial.

Por otro lado, asumimos que la noción de representación social “...permite distinguir diversos tipos de corpus en los análisis de los discursos sociales...” (Charaudeau y Maingueneau 2005: 506). Por consiguiente, construimos el corpus de análisis en torno de *representaciones* (el tratamiento del maestro), alrededor de dos *géneros* (en la prensa escrita y el discurso político) y acerca de un particular *acontecimiento* (el movimiento magisterial, como acción política y social que los maestros encabezaron).

2.2.4. Marco analítico: descripción y explicación de la representación del discurso

El método de análisis supone la aplicación rigurosa de los supuestos teóricos y, al mismo tiempo, se desprende de la postura teórico-conceptual con la cual abordamos la construcción del objeto de estudio, a partir de la consideración de que ningún método se halla aislado, sino antes bien explícita o

implícitamente relacionado con estructuras y supuestos teóricos (Titscher *et al.* 2000: 13); por lo tanto, entendemos que teoría y método se encuentran entrelazados, ya que

any method of research always goes with a theory. Method and theory cannot be separated, despite the fact that methods are often taught as if they could stand alone. Any method of research is a way to investigate some particular domain. In this case, the domain is language-in-use. There can be no sensible method to study a domain, unless one also has theory of what domain is (Gee 1999: 5).

Asimismo, es importante tener en cuenta que lejos de concurrir un método homogéneo dentro de las diversas orientaciones del análisis del discurso, existen significativas diferencias entre sus enfoques metodológicos, más allá de que dichas orientaciones guarden importantes rasgos en común, como sus supuestos básicos o determinadas metas globales. Tal como afirman Titscher *et al.* (2000: 142), la metodología de cada enfoque particular solamente puede ser expuesta con respecto a sus fundamentos teóricos específicos.

Por lo tanto, el método que decidimos usar en nuestra investigación sobre la representación del discurso, como coadyuvante en la (re)creación de representaciones sociales, está coordinado por las teorías que utilizamos para enmarcar nuestro estudio y de las cuales damos cuenta en los dos siguientes capítulos. La utilidad y lo apropiado de estas herramientas y disposiciones analíticas podrán ser evaluados por medio de criterios que se desprenden de dichas teorías. En síntesis, la elección del método de análisis que hemos acogido en modo alguno ha sido arbitraria, sino que la perspectiva teórica establecida ha condicionado en gran medida el método puesto en práctica en este trabajo. Esto significa que tanto la teoría como la metodología se integraron a aquello que resultó adecuado para la comprensión y explicación del objeto de la investigación.

La perspectiva metodológica es fundamentalmente cualitativa y, en este sentido, cabe subrayar que para la investigación cualitativa en general al igual que para diversos enfoques del análisis del discurso no hay procedimientos rígidos e inamovibles de antemano para el análisis; así, el diseño de investigación debe ser confeccionado para ajustarse a las características particulares del proyecto (Phillips y Jørgensen 2002: 77-89). Asimismo,

otra dimensión que caracteriza a la investigación cualitativa se vincula con el tipo de teoría que la inspira, ya que generalmente se orienta a la búsqueda de los significados, ideas y sentimientos subyacentes o latentes en las descripciones obtenidas de las palabras o de las conductas observadas (Tarrés 2001: 19).

Es decir, la investigación cualitativa se caracteriza por subrayar la naturaleza socialmente construida de la realidad social y se puede concebir como la conjunción de ciertas técnicas de recolección, modelos analíticos, normalmente inductivos y teorías que privilegian el significado que los actores confieren a su experiencia y a la realidad que les circunda (Tarrés 2001: 16).

En tanto que en nuestro estudio nos hemos interesado por la descripción, explicación e interpretación del discurso representado, relacionándolo con el proceso de construcción de representaciones sociales, y dependiendo de nuestra posición teórico-conceptual de las mismas desde lo simbólico, también otorgamos un peso relativo a la interpretación del carácter subjetivo del discurso de los sujetos.¹⁵

De acuerdo con Ramírez (2001: 398), la creación y justificación de estrategias metodológicas

¹⁵ “Así como las palabras son de todos, y dichas ya por otros se vuelven a enunciar y decir con otra intención por cada hablante, en la cita de las voces de otros la subjetividad también aparece. En primer lugar, porque en un discurso propio aparece el discurso ajeno, probablemente interpretado y traído hacia el discurso de base con un propósito concreto (...). En segundo lugar, se presenta a partir de un verbo anunciador de la cita (*verba dicendi*) que indica precisamente el acto de habla que se le asigna...” (Calsamiglia y Tusón 2007: 141).

...se basa en el supuesto elemental a todas luces de que existe una realidad de la que el investigador pretende dar cuenta. La metodología se presenta entonces como una vía de acceso que óptimamente garantizaría cierto nivel de aproximación a dicha realidad. Sin embargo, cuando esta realidad se sumerge en las aguas del lenguaje (...) las preocupaciones metódicas (...) consistirían principalmente en establecer las operaciones discursivas que nos permitan trabajar sobre determinado discurso... (Ramírez 2001: 398).

Por consiguiente, enseguida damos cuenta de la serie de operaciones que realizamos y que permitieron seleccionar y coordinar ciertas técnicas para alcanzar nuestros objetivos. En este sentido, la técnica la concebimos como un conjunto de procedimientos prácticos que nos permiten alcanzar un resultado determinado.

Pero antes es necesario mencionar que nuestro análisis de la representación del discurso y de las representaciones sociales que vehicula se enmarca en las estructuras sociales en las que se generaron los textos, que hacen que la producción y recepción de los mismos dependa del conocimiento de textos que les han precedido o que coexisten contemporáneamente.¹⁶ En otras palabras, se atiende el amplio marco sociocultural en el que se producen las relaciones intertextuales y las representaciones sociales, pues en última instancia es donde adquieren plena significación.

Por otra parte, la postura adoptada en este trabajo ha sido asumir como parámetro que el propósito fundamental de la representación del discurso está orientado a re(crear) representaciones sociales; es decir, el uso del discurso representado debe verse como una estrategia guiada por ese propósito. Desde luego, este propósito no tiene por qué ser unitario, antes bien otros propósitos

¹⁶ En la medida en que, en la mayoría de los casos, las producciones discursivas son las que permiten entrar a las representaciones, es necesario analizar sus condiciones de producción (entre otras las relaciones intertextuales y las prácticas sociales), pero entender el contenido de una representación implica también una necesaria referencia al contexto social, es decir, la representación como estructura signifiicante suele ser activada en un contexto dado. Por lo tanto, al explorar por qué unas determinadas representaciones en particular y no otras están siendo desplegadas, también nos obliga a atender el amplio contexto sociocultural en el que aparecen.

menores o secundarios pueden estar coexistiendo con aquél y no necesariamente riñendo, de tal manera que la representación del discurso puede igualmente presentarse más ligada a otros propósitos secundarios. En suma, la representación del discurso debe entenderse y ser considerada bajo este prisma.¹⁷

En consecuencia, de las numerosas alusiones intertextuales que salpican los textos que conforman el corpus de análisis, nos hemos interesado exclusivamente en aquellas que dan cuenta de la imagen del maestro y el movimiento magisterial. Por ello, en un primer momento nos abocamos a la recuperación de aquellos enunciados que insertaron discursos representados empleados por el discurso representante para desplegar dichas representaciones. No obstante, a lo largo del análisis consideramos los discursos representados no como unidades autónomas, sino en relación con el discurso representante en cuestión, razón por la cual también optamos por considerar el texto en su totalidad para efectos de su análisis, pues convenimos en la necesidad de basar su descripción, explicación e interpretación en la situación de comunicación completa para que refleje el fenómeno en su correcta dimensión textual.

Partimos del hecho de que el discurso representado está imbricado en una unidad discursiva englobante y que el análisis del discurso representado requiere la inevitable consideración del discurso que lo integra y de las múltiples relaciones que los diversos empleos del discurso representado mantienen con el discurso que le antecede o le sigue (Vincent y Dubois 1997: 65), para inscribirse en una dinámica de solidaridad temática.

¹⁷ Como bien menciona Caballero (2001: 19), "...el principal factor a tener en cuenta en todo análisis es cuál es el propósito de un texto, cuál es la acción que se pretende conseguir a través del mismo y cuáles son los recursos que emplea para llevarla a cabo."

2.2.4.1. Descripción del discurso representado

En lo que respecta al análisis de la representación del discurso, la organización metodológica se constituyó alrededor de dos operaciones básicas (y no fases en la medida que su orden puede variar), a las que Charaudeau (2003: 204-6) se refiere como la *descripción* y la *explicación* del discurso representado. Por mi parte, defiende la pertinencia de considerarlas como principios metodológicos, ya que implicaron abarcar la mayor cantidad de aspectos posibles para el análisis de la representación del discurso. En este sentido, la elección del método que hemos acogido también ha dependido de atender mejor a las exigencias del problema que se investiga.

El análisis de la descripción del discurso representado se basó, a su vez, en los tres tipos de operaciones que propone atender Charaudeau (1992: 622-7, 2003: 204-6), los cuales contribuyen a la creación de la representación del discurso: la *selección*, la *identificación* y la *manera de representar el discurso* que, durante su análisis, no significa soslayar las relaciones que inevitablemente se dan entre ellas. Aunque nos referiremos a éstas de manera aislada, la separación entre ellas no es tajante y rígida, sino que suele ser habitual que en la práctica se encuentren estrechamente imbricadas; así, el discurso representado suele ofrecer una mezcla de las mismas, de modo que a veces deslindar la naturaleza específica de cada una de ellas se vuelve una tarea difícil

1. La selección

En esta dimensión del análisis nos centramos en la elección que el discurso representante hace del conjunto del discurso de origen, que puede ser total, cuando el discurso representado se muestra *in extenso* para producir un efecto de *objetivación*, de autenticación y borramiento del discurso representante; o bien, parcial cuando del discurso representado únicamente se enseña un fragmento, lo cual produce un efecto de

subjetivación en tanto que se impone sólo una parte del mismo (Charaudeau 2003: 204).

Ligadas a este primer tipo de operación, se consideraron otras variables (Charaudeau 1992: 623): a) el mayor o menor *grado de fidelidad* del discurso representado, ya que el discurso de origen puede ser transformado en su enunciado referencial, en su modo de enunciación, por el truncamiento del contexto de origen; o bien, por la reconstrucción alejada del contexto y de la situación de comunicación de origen; b) el *modo de reproducción* que puede darse como una simple “repetición”, cuando el discurso de origen se reproduce en su forma, aunque este procedimiento no signifique que pueda dejar de sufrir alguna modificación; también, el discurso de origen puede ser transformado al ser interpretado aquello que no ha sido dicho de manera explícita, y c) *el tipo de distancia del locutor* o “posicionamiento” que puede manifestarse cuando el locutor se adhiere o deja de hacerlo al discurso de origen, o bien, al intentar representar el discurso del otro de la manera más objetiva posible, sin intervenir en él.

2. La identificación

En este tipo de operación se identificaron los elementos de los que depende la enunciación del discurso representado (locutor, interlocutor, lugar, tiempo e interlocutor intermediario originales).¹⁸ El discurso representante puede identificar todos los elementos (identificación total), sólo algunos elementos (identificación parcial), o bien darse una nula identificación de los mismos (identificación ausente).

Si bien las garantías de autenticación del discurso representado son mayores cuando el discurso representante logra identificar un mayor

¹⁸ Planteado en términos de la pregunta que formula Fairclough (1992: 234), “What is represented: aspect of context and style, or just ideational meaning?”

número de elementos, hubo que ponderar esto en función de tres categorías lingüísticas (Charaudeau 2003: 210); la primera, relacionada con el tipo de *denominación*: ¿se designa al locutor original de forma colectiva o anónima?, ¿con un sustantivo, un patronímico, su título o su función?, ¿es o no identificable?, etcétera; la segunda, se refiere a la *determinación*, estrechamente vinculada con la primera en tanto que la precisa y a través de la cual el discurso representante instauro una determinada imagen por el tratamiento que da o mantiene con el locutor de origen, ya sea mediante un signo de deferencia, el empleo de un nombre o un posesivo; y, la tercera, con el tipo de *modalización* en tanto que el discurso representante suele expresar la actitud de creencia que adopta en torno a la veracidad del discurso representado, generalmente a través de la elección de los verbos que describen la modalidad frente a lo declarado, marcas de distanciamiento, el empleo del condicional, etcétera. Actitud que, por otra parte, da prueba del posicionamiento o tipo de “distancia” del locutor relator.

Desde luego, también nos centramos en la identificación del significado conceptual o ideacional del discurso representado que, de acuerdo con Fairclough (1992: 64), la función ideacional del lenguaje se relaciona con las maneras en que los textos significan el mundo y sus procesos, las identidades y las relaciones interpersonales.¹⁹

3. La manera de representar el discurso

En este nivel del análisis se procedió a la descripción de las articulaciones sintácticas de las múltiples maneras de la representación del

¹⁹ En este caso, el énfasis se ha puesto en la significación y la referencia del discurso representado, con miras a la constitución, reproducción y reestructuración de los sistemas de conocimiento y creencias (representaciones sociales).

discurso,²⁰ de los significados básicos de las mismas, así como una descripción pragmática que consistió en establecer el valor comunicativo y las funciones del discurso representado (Reyes 2002: 7), en los textos de la prensa escrita y el discurso político.

Un tratamiento únicamente gramatical o exclusivamente pragmático sería insuficiente para dar cuenta de la multiplicidad efectiva de los modos de manifestación de los fenómenos que engloba la representación del discurso. En este sentido, "...el empuje adquirido por la gramática del Discurso y la Pragmática ha hecho que se pase a concebir el estudio de los factores morfosintácticos del discurso reproducido como mera base para su interpretación pragmática en relación con la situación de enunciación, y no como un fin en sí mismos" (Maldonado 1991: 4). Con todo, el análisis de la representación del discurso involucró rasgos formales de los textos, pero que no implicó necesariamente una división entre elementos y actividades analíticas de descripción e interpretación.²¹ Sin embargo, la expresión lingüística del discurso representado fue un problema complejo que hubo que resolver en los textos concretos que analizamos (Girón 1993: 199).

Analíticamente distinguimos dos grandes clases o tipos dentro de la representación del discurso: aquellas que se hacen patentes en el texto, que figuran de manera explícita (formas *puras* como el estilo directo, indirecto, u otras formas mixtas o híbridas, etc.) y aquellas formas implícitas que

²⁰ Cabe hacer mención que aun cuando partimos de la base de lo que se ha considerado como los procedimientos clásicos de inserción del discurso del otro en el discurso en curso, pronto nos dimos cuenta que los datos nos rebasaban y que el fenómeno del discurso representado es más complejo al momento de analizarlo y superaban ampliamente la tradicional tripartición entre discurso directo, discurso indirecto y discurso indirecto libre.

²¹ Como afirma Fairclough (1995b: 77), "intertextual analysis is an interpretative art which depends upon the analyst's judgements and experience. Of course, the analyst does have the evidence of language, and the most satisfactory intertextual analyses are those where the identification of genres, discourses and other categories in a text is supported by features of and distinctions within the language of the text."

suponen un trabajo interpretativo por parte del receptor (negación, presuposición, ironía, etc.)

Además, los modos de representación de otros discursos los tratamos en relación con el género discursivo en cuestión²² y con las variables de las dimensiones del posicionamiento o las maneras en que el discurso representante evalúa el discurso representado al momento de integrarlo, en virtud de la tendencia —en ocasiones no tan evidente— a transformar las declaraciones originales. El problema subyacente en las diferentes maneras de representar el discurso estriba fundamentalmente en la fidelidad al momento de representarlo, puesto que generalmente se llevan cabo transformaciones del discurso original, las cuales dan cuenta o son reveladoras de cierto posicionamiento (Charaudeau 2003: 212).²³

Para los diversos casos de intervención del discurso representante en los que mostraba su propio punto de vista sobre el discurso representado, se consideró la transformación de una parte del enunciado original o de su enunciación, o al explicitar el propio acto de enunciación. Dichas intervenciones suelen realizarse “...sobre las palabras del enunciado original, operando una ‘transformación léxica’”; [...] “...sobre palabras de la enunciación de origen, operando una ‘transformación de la modalidad del dicho’”; [...] “...sobre la significación enunciativa de la declaración de origen transformando el ‘dicho’ en ‘hacer decir’ y al locutor de origen en agente de un hacer (‘modalidad narrativizada’) (Charaudeau 2003: 212); y, “...sobre la enunciación del propio locutor relator marcando cierta ‘distancia’ respecto a la veracidad de lo declarado” (Charaudeau 2003: 213).

²² Para Fairclough (1992: 234) “genres differ in the modes of manifest intertextuality with which they are associated (...), and one aim here is to explore such differences.”

²³ En los discursos de la prensa escrita y el discurso político el posicionamiento corresponde en general a las representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial que se declaran ligados al dominio ideológico y sociopolítico.

2.2.4.2. Explicación del discurso representado

En esta dimensión del análisis nos centramos en las causas o motivos, externos o internos, que llevaron al discurso original a realizar una particular declaración, pues generalmente estos motivos se hallan integrados en la representación del discurso, así como en las consecuencias del discurso representado. Las causas externas son independientes del locutor relator y, por lo tanto, obedecen a los motivos (políticos, sociales, etc.) que le obligaron o llevaron a hablar,²⁴ mientras que los motivos internos corresponden a la intención, voluntad o cálculo estratégico del locutor de origen (Charaudeau 2003: 206). Y con respecto a las consecuencias del discurso representado, éstas pueden exhibirse como ya producidas o bien como eventuales.

Finalmente, otro aspecto analizado fue la manera como es contextualizado o enmarcado el discurso representado, al considerar el ordenamiento de las diversas voces, la relación de unas voces con otras y con la propia del discurso representante.

²⁴ En otras palabras, ¿qué aspectos sociales e institucionales han llevado a la producción de un texto y qué actividades hicieron posible, en ese particular momento, que el hablante diera un discurso sobre el tema en cuestión?

CAPÍTULO III

PREMISAS TEÓRICAS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Ahora bien, si me preguntan si habría que estudiar
sólo el lenguaje y no la representación o dedicarse
sólo a la representación, pero no al lenguaje,
nos estamos planteando algo así como
qué es primero, si “el huevo o la gallina” y
no creo que esta cuestión lleve a algo positivo.
Moscovici 2003: 149.

Introducción

En virtud de que nos hemos interesado en las representaciones sociales que hay *del otro lado del discurso*, en este capítulo empezamos por definir la noción de representaciones sociales y, asimismo, enmarcamos teóricamente el objeto de estudio. Así, en la diáspora teórico-conceptual que ha caracterizado la utilización de la representación social como un problema de estudio en las ciencias sociales y humanas, lo ubicamos en el terreno de lo simbólico, con sus no menos importantes consecuencias metodológicas y técnicas. Es decir, una de

las derivaciones inmediatas de esta delimitación conceptual ha sido la elección de posibles procedimientos (métodos) por seguir en el análisis de las representaciones sociales. En este sentido, optamos por vincular la posición teórica-metodológica del análisis crítico del discurso, como perspectiva *descriptiva, explicativa e interpretativa*, con el estudio de las representaciones sociales expresadas por el discurso.

Posteriormente, nos referimos al maestro y al movimiento magisterial como objetos sociales y de representación dentro de la cultura mexicana, con el propósito de abordar los orígenes y realizar una primera incursión en los contenidos del campo representacional de ambos objetos. Y, por último, nos referimos al continuo de permanencia y cambio de las representaciones sociales como un aspecto imprescindible para entender el papel de las mismas en la sociedad.

3.1. Representaciones sociales: hacia una definición del concepto

Dar cuenta de la noción de representaciones sociales no es una tarea simple o sencilla, ya que, por un lado, el concepto se ha prestado a múltiples interpretaciones y, por otro, es una noción que ha atravesado diversos campos disciplinarios en los cuales tiene empleos tanto de carácter amplio como restringido, aun dentro de una misma disciplina.

En 1961, Serge Moscovici publicó, con el título *La psychanalyse, son image et son public*, su obra seminal en la que desarrolló teórica y empíricamente las representaciones sociales desde el ámbito de la psicología social. Con dicha obra, Moscovici puso en vigencia de nueva cuenta la noción de representación en el centro de las teorías sociales¹ y, además, actualmente su libro es

¹ No obstante, la noción de representación inicialmente fue introducida, con el nombre de “representación colectiva”, por uno de los fundadores de la sociología moderna, Emile

reconocido como un importante punto de partida sobre los diferentes modos de representarse una realidad social.

Este autor no sólo desarrolló teórica y empíricamente el concepto de representación, sino que, además, en el campo de la psicología social se hallan las definiciones más elaboradas del mismo, al intentar distinguir diferentes niveles de construcción de las representaciones, como en el caso de la teoría del “núcleo central” y el “sistema periférico” de Abric (1997: 215 y ss.).²

Sin embargo, este concepto ha rebasado las fronteras de la psicología social, la sociología, la antropología, la historia y, de igual manera, se ha diseminado ampliamente en los distintos dominios de las ciencias del hombre y la sociedad (Jodelet 1997: 56), lo que ha dado lugar a distintas interpretaciones del término que lo han enriquecido y ampliado, pero también ha llevado a cierto relativismo interpretativo del concepto.

Incluso, en su azaroso camino por los distintos campos disciplinarios, el concepto también se ha abierto paso en las indagaciones en semántica y pragmática, como en el caso de Wilson y Sperber (1990: 133-36), quienes plantean que los enunciados son fundamentalmente representaciones de estados del mundo (“representaciones descriptivas”). Asimismo, sugieren la existencia de otro tipo de representaciones (“interpretativas”), las cuales se refieren a los propios pensamientos del hablante. Por ende, la noción de representación debe ser precisada tal como la utilizaremos aquí.

Como hemos mencionado, el concepto de representaciones sociales está llamado a cambiar de sentido en función de los paradigmas a los que se ordena y, en consecuencia, asume matices particulares. Así pues, al tratarse de una

Durkheim, quien concibe las representaciones como un vasto universo de imágenes y símbolos de todo tipo: religiosos, míticos, los propios del discurso político o literario (véase Durkheim, 1974).

² De acuerdo con Boyer (2003: 12), dicha teoría “...considère que les traits constitutifs d’une représentation sociale (...) se distribuent en deux ensembles: un *système central* qui donne à la représentation sa stabilité et son contenu sémantique fondamental et un *système périphérique* ouvert, où les traits associés, contextuels, permettent l’adaptation à la diversité des situations, sont en contreparties instables.”

noción sujeta a diversas definiciones, nos parece ineludible presentar la concepción que adoptaremos de la misma, en el entendido de que

...les représentations sociales doivent être étudiées en articulant éléments affectives, mentaux et sociaux et en intégrant côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéelle sur laquelle ont à intervenir (Jodelet 1997: 58).

Por lo tanto, para exponer una definición de representación social es preciso considerar, por lo menos, elementos mentales, afectivos y sociales, como el lenguaje y la comunicación, es decir, procesos psíquicos y sociales. Así, con Vasilachis (2003: 102) definimos a las representaciones sociales como:

...construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan o que los sujetos crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás, y para determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica.

Esta definición, en principio, podemos enmarcarla dentro del grupo de disciplinas que consideran la representación social como un constructo simbólico realizado por el sujeto (Ibáñez 1988: 19), quien interpreta la realidad a través de estas construcciones sociales. De esta manera, el sujeto atribuye significaciones a la realidad al mantener relaciones de simbolización con ella.

Al revisar la bibliografía acerca de esta noción encontramos que atañe a diversas disciplinas, siendo inmensa y abrumadora, de modo que sólo podemos referirnos a algunas de sus características más relevantes con el fin de complementar la definición arriba ofrecida. En este sentido, y de acuerdo con Jodelet, las representaciones sociales pueden ser definidas a partir de las características que poseen y en virtud de sus funciones sociales. Para esta autora, las representaciones sociales

...conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y las prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida (Jodelet 2000: 10).

El fragmento antes citado reúne bastante información, respecto a la cual vale la pena hacer ciertas aclaraciones. En primer lugar, uno de los principales puntos es el reconocimiento del hecho de que las representaciones sociales funcionan como *guías para la acción*. Esto significa que, además de que los individuos se apoyan en las representaciones sociales para interpretar el mundo, las relaciones con los otros y consigo mismos, aquéllas guían sus conductas.³ En otras palabras, un aspecto relevante de las representaciones es que no se quedan atrapadas en el plano de lo mental, sino que también tienen repercusiones en hechos prácticos, ya que los sujetos comprenden e interpretan sus situaciones de manera particular y se organizan y actúan de acuerdo con sus representaciones.

El trabajo iniciado por Flament (1997) y Abric (1997) en la evolución de la investigación sobre las representaciones en torno a una mayor relación con la acción es, sin lugar a dudas, la cuestión más importante hoy en día. Ambos autores examinan cómo interviene la representación en nuestras decisiones y en nuestra cotidianidad, es decir, qué peso tienen las representaciones que los sujetos trabajan y se hacen de los objetos, de los saberes, de las situaciones,

³ En otra parte, Jodelet (1997: 53) define el concepto de representación social como "... une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social". Así pues, en la definición anterior también se insiste en el carácter práctico de ese saber que es la representación, ya que "la représentation sert à agir sur le monde et autrui" (Jodelet 1997: 61).

relaciones e instituciones sociales en las cuales se inscriben. En suma, se ha llegado a encontrar que actuamos con la representación que nos hacemos de y en las diferentes esferas de la vida social.

Así, las representaciones al cristalizarse en formaciones discursivas actúan como paradigmas tipificados de referencia y, a la vez, proporcionan respuestas a problemas prácticos-vitales: explican el mundo social y orientan la acción del sujeto.

Por otra parte, también implica que los contenidos de las representaciones no son neutros, en el sentido de que tomamos decisiones y actuamos a partir de las imágenes que tenemos de los acontecimientos y hechos del mundo, es decir, de las representaciones construidas; por lo tanto, los contenidos de las representaciones sociales devienen en importantes consecuencias tanto para la vida cotidiana y las prácticas sociales de los miembros de una determinada sociedad como para el entorno de la misma.

En segundo lugar, las representaciones producen sentido o significaciones. Las representaciones sociales en tanto *sistemas de significaciones* producto de los seres humanos dan cuenta del mundo o de los juicios sobre el mundo y son susceptibles de ser interpretadas. De hecho, al ser portadoras de significaciones y posibilitar la comunicación, las representaciones sociales requieren ser interpretadas, lo cual implica el entrecruzamiento de múltiples discursos (de representaciones) sobre el objeto social representado.

Además, si consideramos las representaciones sociales como un medio de acceso al sistema global de interpretaciones, creencias y valores de una sociedad, las concepciones del maestro, por ejemplo, son medios de acceso al sentido que los sujetos dan a las conductas y prácticas sociales del maestro.

En tercer lugar, las representaciones sociales se forman por medio de las experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que nos llegan a través de la tradición, la educación y la comunicación social; es decir, se construyen mediante las palabras (la conversación) y hoy más que nunca se

difunden a través de los discursos de los medios masivos de comunicación. En suma, las representaciones sociales se (re)crean y transforman en el curso de las interacciones y las prácticas sociales en las cuales los sujetos se hallan inmersos y se comunican entre sí.

Por último, los contenidos de las representaciones sociales tienen diferentes soportes: el lenguaje, los discursos, los documentos, las prácticas, los dispositivos materiales, entre otros, por los cuales se llegan a conocer dichos contenidos. Cuando Jodelet afirma que las representaciones sociales *están inscritas en el lenguaje y las prácticas*, significa que el estudio de las representaciones sociales implica el estudio del lenguaje y la comunicación y otras formas del comportamiento humano. Las representaciones, pues, están insertas en los significados de las palabras y, por consiguiente, el discurso público las recicla y las perpetúa. En este mismo sentido, Moscovici (2003: 113) considera que “las representaciones sociales han entrado en el pensamiento social simbólico, en la conciencia social y en cualquier forma de vida mental que presuponga lenguaje”.

3.2. Las representaciones sociales como objeto construido teóricamente

3.2.1. La perspectiva simbólica de las representaciones sociales

La concepción de representaciones sociales que hemos planteado trae aparejado cierto número de supuestos y consecuencias, pero antes de continuar, empezaremos por precisar que para que el concepto de representación resulte útil es menester ubicarlo en el interior de una teoría. En este sentido, la postura teórico-conceptual —una de las más relevantes— al interior de la cual ubicamos el concepto de representación social (y en congruencia con la definición adoptada), se relaciona con la esfera de lo simbólico, es decir, con el énfasis que

pone el término en la dimensión simbólica de la vida social.⁴ Así, desde este enfoque la “...preocupación gira en torno a la actividad simbólica desarrollada por los individuos, de modo tal que la realidad pasa a ser el producto de la propia actividad de su construcción subjetiva” (Peña y Gonzales 2001: 338); por lo tanto, además de rescatar la subjetividad del individuo,⁵ se centra en comprender el sentido que le da a su conducta y experiencias, mismas que interpretamos a través de medios simbólicos, incluyendo las expresiones lingüísticas.

La variedad de fenómenos relativos a las representaciones sociales que se estudian desde esta perspectiva simbólica es muy amplia e incluye desde los mitos, los rituales, las fiestas, los cuentos infantiles, hasta la lectura, entre otros objetos. Lo distintivo de este grupo de estudios centrados en el análisis de lo simbólico es “...la descripción del proceso a través del cual los sujetos construyen la realidad social” (Peña y Gonzales 2001: 347). Ahora bien, como parte del proceso de construcción de la realidad social desde el individuo se ha destacado, entre otros elementos, el lenguaje que “...eleva la comunicación al nivel simbólico” (Farr 1986: 495). Además, para que un sistema sea simbólico debe ser cultural y social, y el prototipo es el lenguaje.

Ciertamente, cuando hablamos de representaciones sociales estamos aludiendo implícitamente a la problemática de la relación percepción-construcción que los sujetos mantienen con lo real y, al mismo tiempo, a la

⁴ Dentro del marco general de la investigación de las representaciones sociales, podemos identificar una segunda notable perspectiva que caracteriza las actuales líneas de investigación: la posición teórico-conceptual que se halla en una tradición anclada en el estudio de lo cognoscitivo desde la psicología social.

⁵ Según Duranti (2000: 105), “el subjetivismo nace del supuesto de que cualquier fenómeno se crea y construye en parte por la persona (es decir, el sujeto) que lo «descubre» o, simplemente, lo describe.” Y, asimismo, Schutz (1974: 60), considera que el punto de vista subjetivo remite, necesariamente, “...a la interpretación de la acción y su encuadre en términos del actor.”

acción humana (Peña y Gonzales 2001: 334) en tanto que las representaciones se manifiestan como actividad social.⁶

Se trata de una problemática bastante discutida en las humanidades y las ciencias sociales, particularmente en la sociología, la psicología social, la antropología y en las ciencias cognitivas, lo cual bien puede ser un tema para otro trabajo. Desde luego, naturalmente no pretendemos aquí pasar revista al estado actual de esta discusión.

Para nuestro propósito bastará con señalar algunos puntos comunes o principios generales, implícita o explícitamente asumidos por la mayoría de los investigadores que estudian el fenómeno de las representaciones sociales, los cuales resultan útiles para comprender las representaciones sociales como objeto de estudio desde la perspectiva simbólica.

3.2.2. Supuestos teóricos

En la medida en que las representaciones transmitidas por los discursos construyen una organización de lo real por medio de imágenes mentales, dichas representaciones “...están incluidas en la realidad, incluso llegan a ser consideradas la propia realidad” (Charaudeau 2003: 57-8). También desde la sociología, entre otros autores, P. Bourdieu (1982: 136) considera la necesidad de “...inclure dans la réel la représentation du réel, ou plus exactement la lutte des représentations, au sens d’images mentales, mais aussi des manifestations sociales destinées à manipuler les images mentales”. Asimismo, desde la antropología lingüística, Duranti (2000: 43) afirma que “los modos con que definimos el mundo que nos rodea forman parte de la constitución de ese mundo.” Y, de igual manera, sostiene que “...al utilizar el lenguaje,

⁶ Desde luego, también “...el discurso es obviamente una forma de acción...” (van Dijk 2005: 28).

contribuimos a crear la realidad que intentamos representar” (Duranti 2000: 291).

Esto significa, por ejemplo, que cuando el periodista o el político tienen una noción, creencia u opinión acerca de la realidad en su mente, al escribir o hablar acerca de ella, se convierte en una noción, creencia u opinión *en* la realidad. Es decir, las representaciones sociales además de que producen sentido o significaciones son parte de la realidad existente y como tal deben ser abordadas. Y, a la vez, éstas existen en la medida que los actores sociales las crean, principalmente, por medio del discurso u otras manifestaciones del comportamiento de los individuos que viven en sociedad. Tal como Jodelet (1997: 66) afirma, “les représentations instaurent des versions de la réalité, communes et partagées”, a través del poder performativo de las palabras y el discurso que, por otra parte, suelen ser versiones de la realidad compartidas por un número considerable de sujetos.

De este modo, las representaciones son un componente de la realidad social. Por ejemplo, el rol de la prensa no sólo es el de mediar entre los hechos y los individuos, sino que ayuda a construir nuestra realidad y la principal herramienta para ello es el lenguaje. Así, los hablantes construyen y definen la realidad a través de su discurso. Por ejemplo, lo que hace la prensa escrita (y los medios de comunicación, en general) es definir las características que considera que tienen y/o deberían tener los maestros, así como las características del movimiento social que protagonizan; es decir, cuáles deberían ser sus funciones y atributos.

Por otra parte, la representación social como fenómeno del lenguaje en uso no significa que éste se construya como sinónimo de aquélla, sino que se convierte analíticamente en la operacionalización del proceso a través del cual los sujetos construyen la realidad social (Peña y Gonzales 2001: 347). De este modo, los discursos dan acceso a las representaciones sociales.

La relación entre representación y lenguaje es difícil de teorizar, de conceptualizar; no obstante, esta relación es bastante estrecha; de hecho, el par lenguaje-representación es indisociable, se implican recíprocamente y debido a ello la noción de representación ha estado siempre ligada al lenguaje. Así, la importante función del lenguaje es la participación en la creación y la vehiculación de representaciones socialmente compartidas y, por consiguiente, la transformación de lo no percibido en comunicable.

La función representativa, entonces, suplanta a la función perceptiva y cada vez adquiere mayor importancia con el paso del tiempo en la vida del ser humano; de ese modo, toda una serie de objetos de los cuales tratan nuestros razonamientos, nuestras observaciones, son cada vez más abstractos y, por ende, menos perceptibles en sí mismos ya se trate de relaciones sociales, de fenómenos naturales o culturales.

De hecho, no es menester que todo miembro de una comunidad lingüística perciba el estímulo de, por ejemplo, el peligro que representa la caza de un oso, sino que dicho estímulo puede estar mediado lingüísticamente en la comunicación por la imagen de la agresividad, la fuerza o fiereza del oso que otros, sus antecesores, experimentaron, vieron, vivieron y sufrieron. De ahí que en el proceso de construcción de las representaciones el papel del lenguaje es el de permitir “representar” algo, ausente o invisible, a alguien, más allá de las limitaciones de tiempo y espacio en las que se asienta la acción humana.

El lenguaje hecho discurso, desde esta perspectiva, es una especie de disparador de representaciones. Lo cierto es que todo hecho de lenguaje es portador de un conjunto de representaciones que corresponden a una materia, a un tema, a un campo de saber o a necesidades de acción. Asimismo, un aspecto que hay que destacar es que el fenómeno de la representación siempre está inserto en un contexto de comunicación. De hecho, las representaciones sociales hacen posible la comunicación y la comprensión entre los individuos: sin representación no hay comunicación.

Al respecto, Raiter se refiere a la estrecha relación de las representaciones sociales con el lenguaje cuando sostiene que:

...los seres humanos, gracias al lenguaje, pudieron modificar, evolucionar sus organizaciones primitivas y pudieron transmitirse entre sí las representaciones almacenadas, las creencias. Es que el lenguaje no es solamente un medio o instrumento para perfeccionar la comunicación: es una poderosa herramienta cognitiva que ha permitido la formación y complejización de las representaciones y ha posibilitado la transmisión e intercambio de esas representaciones entre los miembros de la especie. Es por medio del lenguaje que las representaciones no están limitadas a ser de algún modo un reflejo del mundo que los rodea, sino que pueden ser algo hasta cierto punto diferente del mundo: en las representaciones los seres humanos “completan” el mundo o le agregan elementos. (Raiter 2002: 12-3).

De esta manera, podemos establecer aquí el importante papel que desempeña el lenguaje y la comunicación (vale decir, el discurso) en la construcción y formulación de las representaciones sociales. Por lo tanto, el estudio de las representaciones sociales tiene que ver con el lenguaje en tanto sistema basado en representaciones sociales. En este sentido, “...los sistemas de signos pueden considerarse expresión de representaciones sociales” (Lloyd y Duveen 2003: 41), que actúan como medios de comunicación y cuyo funcionamiento dependerá de las representaciones intersubjetivas compartidas por los miembros de los grupos sociales.

Si bien Moscovici (1976) fue quien puso el acento sobre los vínculos entre la actividad lingüística y la manifestación de las representaciones sociales, Harré (1997) se propuso examinar las diversas maneras en que las representaciones sociales se inscriben en el lenguaje. Para este autor,

la mise en œuvre d’une représentation sociale peut se faire à travers des pratiques telles que tailler du bois ou endiguer des ruisseaux, mais le plus souvent, dans notre monde, il s’agit d’une activité symbolique, et en particulier d’une manière de parler (Harré 1997: 150).

De este modo, “les représentations sociales existent dans les structures formelles, syntaxiques des langues parlées et écrites aussi bien que dans l’organisation sémantique de leurs lexiques” (Harré 1997: 151-52).⁷

Por su parte, Vasilachis (2003: 102) considera que entre las múltiples y variadas formas en que los hablantes representan discursivamente la realidad se encuentran los procesos o “paradigmas argumentativos”, como las denomina esta autora, “...que se hacen patentes en el texto a través de marcas, de señales léxicas, semánticas y sintácticas...”. Como podemos apreciar, el lenguaje mismo está constituido por representaciones. Lo que se trabaja en el lenguaje es la representación que el sujeto se hace de las relaciones e instituciones sociales, los objetos, los saberes; en síntesis, de los fenómenos del mundo natural o del mundo sociocultural. En este sentido, el papel del lenguaje es fundamental porque la producción del discurso por el sujeto permite reconstruir sus representaciones, en tanto que “elles circulent dans les discours, son portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduits et les agencements matériels ou spatiaux” (Jodelet 1997: 48).

Asimismo, debido a la naturaleza simbólica de las representaciones sociales, éstas siempre producen sentido, es decir, implican procesos de significación (Lloyd y Duveen 2003: 41). De acuerdo con Charaudeau, el proceso de transformación de un mundo por significar a un mundo instituido de significado se estructura

...según cierto número de categorías que a su vez están expresadas en formas. Se trata de categorías que *identifican* a los seres del mundo cuando los “nombran”, que les atribuyen *propiedades* cuando los “califican”, que describen las acciones que realizan estos seres cuando los “narran”, que

⁷ Rimé (1986: 537) también opina que “...lo transmitido en el proceso de comunicación no son mensajes, sino representaciones... [y que] en su esencia, el proceso de comunicación es un esfuerzo que tiene por objetivo compartir la representación”. Así pues, las representaciones sociales constituyen el objeto del intercambio que los sujetos reconocen y comparten en las interacciones comunicativas. De ahí que para Moscovici (2003: 145) “...la comunicación forma parte del estudio de las representaciones, porque las representaciones se generan en este proceso de comunicación y luego, por supuesto, se expresan a través del lenguaje.”

proporcionan los motivos de sus acciones cuando se “argumenta” y que evalúan a esos seres, sus propiedades, sus acciones y motivaciones cuando los “modalizan” (Charaudeau 2003: 50).

El resultado de estas operaciones lingüísticas es la creación de un lenguaje específico que acompaña la formación de una representación. Pero además, los diversos aspectos del lenguaje en tanto sistema de comunicación que permite las representaciones del orden social, “contribuye a que las personas utilicen estas representaciones para realizar actos sociales constituyentes” (Duranti 2000: 21).

Por consiguiente, para efectos de este estudio, se considera el supuesto de que los discursos implican un determinado régimen de representaciones. Si los discursos dan testimonio de las representaciones sociales, esto significa que los actores o sujetos involucrados al momento de construir, por ejemplo, las representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial adoptan determinadas estrategias discursivas y recursos lingüísticos para construirlas. Podemos, entonces, identificar estas representaciones sociales a través del análisis de dichas estrategias y recursos

...utilizados por los hablantes para dar cuenta, textualmente, de su situación y de la de los otros —tanto la que definen como real como la que diseñan como esperada— para considerar sus posibilidades y limitaciones o para atribuirles a individuos o grupos la responsabilidad de haber provocado determinados efectos sobre la comunidad y, especialmente, para convencer al oyente de la veracidad, conveniencia u oportunidad de la acción o solución que proponen en virtud de la definición de los procesos de la situación que realizan (Vasilachis 1997: 269).

Cuando las representaciones se inscriben en el discurso se busca que otro(s) comparta(n) esas representaciones sobre el mundo, aunque ciertamente también se pueden rechazar. Dicho de otro modo, toda representación actúa como una interpelación y obliga a tomar posición (a favor o en contra) respecto a las representaciones que se proponen. Por ejemplo, al decir, *la educación no*

debe ser amenazada,⁸ se interpela doblemente al destinatario-receptor: primero, sobre el hecho de que conozca quién(es) está(n) amenazando a la educación y luego sobre si comparte o rechaza esta apreciación. Pero, en principio, compartir estas representaciones significa que los hablantes están de acuerdo, que las suscriben y las reconocen como algo que les es común en el acto de comunicación.

Desde luego, el enunciado *la educación no debe ser amenazada* también depende para su interpretación de numerosos entrecruzamientos posibles entre los discursos de representaciones que, en una determinada sociedad, son producidos sobre la educación, el maestro y el movimiento magisterial.

Con todo, los discursos de representaciones producidos en el seno de determinados grupos sociales dan cuenta del mundo o de los juicios (positivos o negativos) sobre el mundo y, a la vez, evalúan conductas, ya sea desde el punto de vista ético (lo que está bien o mal, lo que se debe hacer o no), estético (lo que es bello o feo), pragmático (lo que es útil o inútil, eficaz o ineficaz), hedonista (lo que es agradable o desagradable) y, más aun, crean normas ideales para dar fe de los comportamientos y justificarlos. Como sostiene Beriain (1990: 60), "...no hay sociedad conocida que no engendre representaciones (y correlativamente prácticas inspiradas por éstas) relativas a la organización social que defina lo legítimo, lo lícito y, correlativamente, lo prohibido."

Hasta aquí, como podemos advertir, nuestro trabajo se inscribe en la corriente que

...trata la representación como una forma de discurso y desprende sus características de la práctica discursiva de sujetos situados en sociedad. Sus propiedades sociales provienen de la situación de comunicación, de la

⁸ En el contexto del conflicto político con el magisterio, la campaña de desprestigio contra los maestros, desplegada por el gobierno en los medios de comunicación, estuvo encabezada por el eslogan "La educación no debe ser amenazada".

pertenencia social de los sujetos que hablan y de la finalidad de su discurso... (Jodelet 1986: 479).

Asimismo, se ubica en la óptica desde la cual

...es la práctica del sujeto la que es tomada en consideración. Actor social inscrito en una posición o lugar social, el sujeto produce una representación que refleja las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa (Jodelet 1986: 479).

En este sentido, el enfoque crítico del discurso comparte el interés de las representaciones sociales en la exploración de cómo se crea la realidad por medio del discurso,⁹ y se interesa también por otras cuestiones estrechamente vinculadas con el problema del (*abuso* de) poder y el control dentro de las diversas esferas de la vida social. Así, los estudios críticos del discurso consideran que los actores sociales no sólo construyen representaciones sociales o producen un significado compartido, sino que éstas se construyen para competir o luchar por moldear la realidad social de modo que sirva a sus propios intereses.¹⁰

Por ejemplo, el interés del gobierno es crear una realidad social para sus empleados (maestros), durante el conflicto magisterial, en la que se destaca la importancia de asumir un compromiso con la educación, con los niños, con el trabajo cotidiano que realizan, soportar dificultades económicas, aceptar los bajos salarios que reciben, acatar las medidas de rigor económico y administrativas anunciadas, etcétera.¹¹ Los maestros (empleados), por su parte,

⁹ Por lo tanto, podemos afirmar que ambas perspectivas son variedades del construccionismo.

¹⁰ Al respecto, Moscovici ha planteado que "...el conflicto y la tensión son importantes para la formación de las representaciones sociales, por ejemplo, en los procesos de influencia entre las mayorías y las minorías, entre los individuos y los grupos, etcétera" (Moscovici 2003: 135). Así, el movimiento o transformación de la representación social se nutre del conflicto social.

¹¹ Tal como sostiene Ibáñez (1988: 55), un aspecto al que no suelen referirse las teorías de las representaciones sociales es que una de las funciones de éstas "... consiste también en conseguir que las personas acepten la realidad social instituida, contribuyendo a que el individuo se integre satisfactoriamente en la condición social que corresponde a su posición. Al igual que las ideologías, aunque de forma más concreta, las representaciones sociales contribuyen a la legitimación y a la fundación del *orden social*. Esta legitimación transcurre esencialmente a nivel

quieren mejores condiciones de trabajo, aumento del salario, más beneficios y demandan una mayor participación en las decisiones y políticas educativas que el gobierno emprendió de manera unilateral.

La manera en cómo se resolvieron los intereses antagónicos de esos grupos fue mediante el control de los recursos simbólicos y discursivos como veremos en el análisis de los textos, lo cual, por otra parte, también nos lleva a interrogarnos sobre la no menos importante cuestión de quiénes pueden participar en el *representar/decir* sociales.

Con todo, es evidente que el descuento salarial del que fueron objeto los maestros que permanecieron en el paro de labores durante el conflicto no era parte de los intereses de los mismos y que fue un acto de poder que el gobierno ejerció en forma coactiva, pero en última instancia se le (re)presentó discursivamente apelando al valor social de la educación y como si hubiera sido por el bien de los niños, de la sociedad en general y bajo el argumento de que un gobierno que actúa con “responsabilidad” está obligado a salvaguardar el orden social establecido.

Visto así, el poder se ejerce por medio del discurso y las representaciones sociales que éstos producen, mantienen y reproducen; así como de las relaciones de desigualdad, de las situaciones, acontecimientos y acciones de los sujetos.

3.3. El maestro y el movimiento magisterial como objetos sociales y de representación en la cultura mexicana

Para que un tema social comprenda un objeto de representación, al menos, debe cumplir dos condiciones; la primera es que debe estar presente en

simbólico pero también se manifiesta a nivel práctico, puesto que las representaciones sociales suscitan las conductas apropiadas a la reproducción de las relaciones establecidas por las exigencias del sistema social.”

el habla cotidiana y también en los medios masivos de comunicación. “Ainsi la communication sociale, sous ses aspects interindividuels, institutionnels et médiatiques, apparaît-elle comme condition de possibilité et de détermination des représentations et de la pensée sociales” (Jodelet 1997: 64). De este modo, las representaciones sociales circulan, dentro de la sociedad, fundamentalmente a través del lenguaje y la comunicación. En suma, un significativo número de representaciones devienen en sociales por el hecho de ser transmitidas a través de los medios masivos de comunicación (Farr 1986: 496).

Desde luego, tanto en el caso de la imagen del maestro como del movimiento magisterial se observa la presencia y se constata que circulan dentro del lenguaje común en la comunicación interindividual y grupal de los mexicanos, e igualmente transitan a través de los códigos comunicacionales de las instituciones y de los medios de comunicación, lo cual les convierte en objetos de representación.

Por otro lado, la segunda condición estriba en que dicho objeto, además, debe hacer referencia a los valores. “En fait, toute représentation implique une évaluation, donc un contenu normatif qui oriente cette représentation soit dans le sens d’une valorisation, soit dans les sens d’une stigmatisation, d’un rejet et, s’agissant d’un individu ou d’un groupe, en fin de compte d’une discrimination” (Boyer 2003: 42).

Así, por ejemplo, la prensa escrita y el discurso político ponen en circulación determinadas representaciones del maestro y el movimiento magisterial y, además, el valor social que se les otorgará en un momento histórico determinado, de acuerdo con ciertas normas que se han establecido socialmente.

Resulta paradójico que a medida que los maestros chiapanecos continúan con el movimiento social que encabezan desde hace casi tres décadas por demandas históricas, más se enfatiza y alude en el discurso oficial y otras colectividades de la sociedad mexicana (por ejemplo, periodistas) a la figura del

maestro “apóstol”, con la cual se les hace frente y con la que se pretende, entre otras acciones, deslegitimarlos.

En consecuencia, en este apartado abordamos el origen del maestro “apóstol” en el horizonte histórico de la sociedad mexicana posterior a la revolución de 1910; es decir, la génesis de la representación social del maestro mexicano. De hecho, en los albores del siglo XX se encuentra como uno de los pilares que sustentan y definen el contenido social de la educación pública en México. Y, hoy en día, continúa apareciendo como un elemento fundamental de los proyectos y programas educativos del Estado.

No obstante, como punto de partida tenemos la Revolución Mexicana de 1910, la cual significó muchas cosas, entre ellas la conformación del nuevo Estado mexicano que asumió la educación del pueblo e instituyó como garantía constitucional el derecho de todo ciudadano a recibir educación. Lo que nos interesa aquí es que contrariamente a todos los empeños de los gobiernos anteriores que se habían concentrado en la formación de una minoría intelectual abandonando a su suerte a las masas campesinas y obreras, con el proyecto educativo del Estado mexicano posrevolucionario se procedió a brindar educación a las clases sociales desfavorecidas y, con dicho proyecto, la aparición de un nuevo actor social: el maestro rural,¹² un sujeto que recibe un contrato laboral para realizar la tarea de enseñar y una preparación formal para ello.

De este modo, emerge la representación social de, por un lado, la docencia como una profesión y, por el otro, la del maestro como un trabajador asalariado que ha internalizado la función de empleado y que actúa como tal, es decir, alguien que debe cumplir con las obligaciones contractuales que tiene asignadas. Hoy en día, los trabajadores de la educación están integrados a la burocracia oficial, esto es, forman parte de los muchos grupos de trabajadores al

¹² De hecho, la Escuela Rural fue la plataforma política y educativa de los gobiernos posrevolucionarios (Prawda 1989: 43).

servicio del Estado, que padecen problemas administrativos, económicos, sociales y políticos que ha generado el gobierno por la falta de interés para darles solución.

Por otro lado, empíricamente podemos observar cómo en México, al igual que en otros países de América Latina, el maestro se ve obligado a defender su salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones, como consecuencia de la pauperización —disminución del poder adquisitivo— de tal salario.

En la sociedad mexicana desde hace casi noventa años se fue introduciendo y fortaleciendo la concepción del maestro “apóstol” a partir del pensador y educador mexicano, José Vasconcelos Calderón, quien durante el gobierno del presidente Álvaro Obregón¹³ ocupó el cargo de Ministro de Instrucción Pública (1921-1924) y fue el impulsor de la escuela rural mexicana y del normalismo rural como dispositivo escolar para formar maestros del campo, y se propuso hacer “de los maestros rurales un ejército de paz y de cada profesor, según su propia metáfora de raíz católica, inspirada en el sacrificio de los misioneros del periodo colonial, un apóstol de la educación” (Matute y Danis, 1982: 6).¹⁴

De acuerdo con Ángel Díaz y Catalina Inclán podemos encontrar un gran influjo en el pensamiento educativo del periodo posrevolucionario que se

¹³ El presidente Álvaro Obregón fue el fundador de las primeras escuelas rurales, después le seguirían otros presidentes de México apasionados propulsores de la enseñanza rural como Plutarco Elías Calles (1924-1928), Emilio Portes Gil (1928-1930) y el propio Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940).

¹⁴ Según Vasconcelos (1950: 113) “el magisterio debe mirarse como una vocación religiosa...”. Asimismo, considera que la tarea de educar es “...una de las más difíciles empresas, una empresa que requiere verdadero fervor apostólico” (Vasconcelos 1950: 12). Además, sostiene que “para resolver de verdad el problema de nuestra educación nacional, va a ser necesario mover el espíritu público y animarlo de un ardor evangélico, semejante (...) al que llevara a los misioneros por todas las regiones del mundo a propagar la fe” (Vasconcelos 1950: 12). Con todo, cabe aclarar que dicha concepción del maestro apóstol no deja de ser una mera metáfora, ya que en México la educación otorgada por el Estado es laica y gratuita, a partir de la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, aún vigente.

remonta a los padres de la Iglesia, de San Agustín a Santo Tomás de Aquino, quienes “...dejaron diversas reflexiones sobre el maestro. Estos dos últimos autores sostuvieron una cosmovisión de la docencia como apostolado, proyectando una identidad profesional cercana a una tipificación de «prototipos de hombres» —modelo ideal— que de alguna forma aún tiene cierta repercusión en nuestros días” (Díaz e Inclán 2001: 18).

Dicha influencia igualmente la encontramos en Ezequiel Padilla Peñaloza, inmediato sucesor de José Vasconcelos —para ese entonces al frente de la Secretaría de Educación Pública (1928-1930)—, quien también seguirá impulsando la escuela rural, con maestros de cuya profesión continuará refiriéndose como un “verdadero apostolado” (Padilla 1929: 108), a la “cruzada de los maestros misioneros” (Padilla 1929: 87) y a las “misiones culturales” (Padilla 1929: 89).

Asimismo, ante la acuciante necesidad de abatir el rezago educativo en México, en Chiapas también el Estado, responsable del funcionamiento del sistema educativo, asumió como hija predilecta la

tarea desarrollada en gran parte por egresados del normalismo rural posrevolucionario, que en Chiapas se gestó desde 1931, cuando se sembró y cultivó la tesis del “apostolado” y que se multiplicó durante el “extensionismo rural” de Cárdenas, conformándose una conciencia de clase a través del trabajo y el compromiso en los lugares más apartados de esa entidad federativa (Hernández: 2004: 9).

Hasta aquí, una primera cuestión importante habría que destacar: la figura del maestro mexicano de los últimos quince años de la Revolución de 1910, así como la práctica social que realiza, correlativamente se conforma en cuanto se va estructurando el sistema educativo mexicano, al menos como lo conocemos hoy, y bajo esas condiciones se reproduce y circula la imagen del maestro como representación social. Así tenemos que en su génesis el maestro “apóstol” fue circunscrito al referente de la escuela rural y a concepciones

mitificadoras que asignan roles exclusivos de entrega y una abnegada vocación de servicio casi religiosa,¹⁵ y de la mística del trabajo rural en las comunidades donde labora. De este modo, se pretende adoptar al maestro “apóstol” como el concepto sobre el que se fundan los propósitos de los proyectos educativos del Estado y se convierte, junto con la Escuela Rural, en el fundamento de la política educativa.

Esta imagen del maestro prevalece, hoy en día, dentro de la más amplia variedad de expresiones de la cultura mexicana. Aparece reiteradamente en el habla común y cotidiana, y en los discursos (periodístico, político, etcétera) de los diversos grupos y sujetos sociales en la sociedad mexicana. Además, está presente como referencia en sus prácticas, en los conflictos sociales y como sustrato en su memoria histórica y elemento constitutivo de su imaginario. Asimismo, circula a través de los medios masivos de comunicación: prensa, radio y televisión, etcétera. Todas estas condiciones y soportes permitieron que la representación social del maestro subsistiera y reprodujera en el tiempo, es decir, ser heredada de una generación a otra dentro de la sociedad mexicana y que aún continúe apareciendo como un objeto de representación social en la cultura mexicana.¹⁶

Y, más aun, su presencia dentro de la cultura mexicana llega a ser más amplia, ya que se encuentra presente en diversos productos culturales; aparece en los discursos científicos de diversas disciplinas (sociología de la educación, pedagogía, psicología educativa, historiografía de la educación, etcétera); asimismo, está presente en distintas manifestaciones artísticas: como tema de la

¹⁵ Vasconcelos (1950: 53), al referirse a los maestros, afirma que “...hay en ellos cualidades de abnegación que pueden transmitir a sus alumnos”. Y más adelante sostiene que “...el maestro está llamado a papel decisivo porque posee las dos virtudes fundamentales: ilustración y abnegación (Vasconcelos 1950: 107).”

¹⁶ Debido a que los grupos heredan las representaciones sociales, “el concepto de herencia es una de las premisas teóricas fundamentales para comprender la dinámica de su reproducción. (...) pero para que ello sea factible requieren de un conjunto de condiciones dentro de la cultura, el lenguaje y la comunicación, y las características de la sociedad y la vida social donde se inscriben los grupos” (Guerrero 2000: 197).

literatura, el cine y el muralismo mexicano, entre otras; y, de igual manera, en las normas, leyes y reglamentos que rigen el sistema educativo mexicano.

En relación con la escena política, una de las actividades más importantes que definen y refuerzan las representaciones sociales del maestro han sido los *ritos* o conmemoraciones oficiales del Día del Maestro. En el caso de México, el 3 de diciembre de 1917 se instituyó el Día del Maestro, y la primera conmemoración fue el 15 de mayo de 1918. Para Vasconcelos (1950: 110), según expresión de él mismo, el “...día del Maestro (...) es una de las fiestas más puras del calendario oficial...”

Tales rituales conmemorativos, como procesos de simbolización, los llevan a cabo públicamente autoridades educativas y gubernamentales, como un gesto de gratitud y reconocimiento a la labor de los profesores de primaria principalmente. Esto significa que en la cultura mexicana, el maestro constituye un valor en sí mismo y también es un modelo al que se aspira. Así, es bastante frecuente encontrar la imagen del maestro en los discursos de las autoridades gubernamentales y educativas, en los cuales dicha imagen está consagrada como un valor y un principio que fundamenta el quehacer y el deber ser del maestro, y también como aspiración. Por ejemplo, la valoración social del maestro la podemos apreciar en el discurso pronunciado por el Secretario de Educación, Ezequiel Padilla, en el Teatro Hidalgo de la Cd. de México, el 15 de mayo de 1929, con motivo del Día del Maestro:

Uno de los sentimientos más fuertes, inconfundibles, enérgicos, arrolladores en el alma de México, es, sin duda, el de profunda devoción al maestro, al verdadero maestro, al que sabe poner su trabajo por encima del sacrificio, con el júbilo noble de iluminar conciencias, al verdadero maestro a quien la Nación consagra este día y para quien en primer lugar deseo traer la felicitación efusiva, cordial y férvida del C. Presidente de la República, Lic. Emilio Portes Gil (Padilla 1929: 107).

De igual manera, podemos constatar esta valoración social del maestro en el discurso pronunciado por Vasconcelos, también en el Día del Maestro:

Me toca la fortuna de dirigirme una vez más a los maestros de toda la República, en este día que la ley ha querido dedicarles, como un homenaje de reconocimiento y también, se me figura como una anticipación de la época aún lejana, en que la labor del maestro será ya no digo premiada, pero siquiera debidamente recompensada. (...)

La enorme gratitud que les debo por su colaboración y por su ejemplo, y también por haberme infundido la confianza de que la patria podrá salvarse, merced a las virtudes que ustedes practican (Vasconcelos 1950: 104-5).

Otro claro ejemplo de la valoración social del maestro lo encontramos en el propio *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), signado el 18 de mayo de 1992 por el Ejecutivo Federal, Carlos Salinas de Gortari, el Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León, la Secretaria General del Comité Ejecutivo del SNTE, Elba Esther Gordillo Morales y por los gobernadores de las entidades de la república. En dicho documento se hace explícita la pretendida “revaloración de la función magisterial” y “el nuevo aprecio social hacia el maestro”, a través de una serie de medidas asumidas por los gobiernos estatales y el gobierno federal:

El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro. Es el maestro quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal. Es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado. Por ello, uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro.

El maestro debe ser uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo y la nueva participación social en la educación. La revaloración de la función magisterial comprende seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo (Secretaría de Gobernación 1992: 5-6).

Y más adelante, en dicho documento, se insiste en que:

Un sistema educativo de calidad sólo se consolidará creando una nueva institucionalidad que enaltezca el ejercicio y la vocación magisterial. A su vez, una educación de calidad contribuye a valorar mejor la tarea del maestro. El Gobierno Federal y los gobiernos estatales procurarán el reconocimiento nacional al maestro mexicano, instituyendo honores, premios, distinciones y estímulos económicos a su figura y su labor. El Gobierno Federal, los gobiernos de las entidades federativas, las autoridades municipales y la sociedad en su conjunto seguirán realizando un gran esfuerzo para garantizar que el maestro mexicano disponga de las condiciones materiales que exige el eficaz desempeño de su actividad. El fortalecimiento del federalismo educativo permitirá la adopción de mecanismos complementarios para estimular y premiar al maestro (Secretaría de Gobernación 1992: 13).

Con respecto a los antecedentes y condiciones propiciatorias de la génesis del movimiento magisterial a finales de la década de 1970, aunque en el capítulo primero ya nos hemos referido a su herencia a través del tiempo y a los elementos que facilitaron su existencia, volveremos a insistir en ellos de manera escueta, vinculados a las demandas de diversa índole de los trabajadores de la educación : a) la falta de respuesta a sus necesidades económicas (aumento en los salarios), b) sindicales: la lucha por la democracia en la vida interna de la organización sindical (posibilidad de los trabajadores de la educación de elegir libremente a sus representantes sindicales), c) la falta de atención a los problemas laborales (respeto a los derechos de los trabajadores; garantía a la estabilidad laboral y el desempeño de sus actividades profesionales sin presiones administrativas), y d) políticas: la lucha por el poder sindical en manos de los trabajadores de la educación. Desde entonces, las movilizaciones del magisterio chiapaneco se han prolongado hasta la actualidad.

Aquí sólo mencionaremos que, precisamente, el movimiento magisterial ha sido consecuencia de que los maestros "...apóstoles se cansaron de serlo" (Monsiváis 2001: 167), ante unas autoridades gubernamentales y educativas y el propio SNTE, como parte de uno de los aparatos ideológicos y de control político-sindical del Estado, que se fueron mostrando incapaces de consolidar todas las ventajas que deben tener los maestros, fortalecerlos en su vida

doméstica y ponerlos al margen de los caprichos de las autoridades que no siempre están exentas de ellos. Correlativamente, bajo esas condiciones, el movimiento magisterial, en el contexto de los movimientos sociales en México, se significa como una posibilidad de reivindicar sus demandas políticas, salariales y sindicales, de mejorar sus condiciones de existencia, de modificar las relaciones sindicales y democratizar la vida al interior de SNTE, es decir, ensayar procesos más democráticos al interior de la organización del Sindicato y, en particular, de la Sección VII del SNTE en Chiapas.

Desde luego, además de aparecer el movimiento magisterial de manera generalizada en la comunicación interindividual también se constata en la abundante bibliografía resultado de investigaciones sobre los movimientos magisteriales en México, en general, y del movimiento magisterial chiapaneco en particular; en la comunicación generada por los medios (prensa, radio y televisión, principalmente) que lo han tenido como “noticia” y, por supuesto, los documentos escritos de divulgación político-sindical (volantes, folletos, artículos, etc.) que la dirigencia del movimiento magisterial, en diversos momentos, ha venido publicando para dar a conocer el estado del movimiento, que es por donde ha circulado como representación.

Aquí, es importante señalar que paralelamente se configuró —y ese aspecto es el que resulta más relevante— la representación simbólica del maestro “charro” y del maestro “democrático”. Mientras que la figura del maestro “apóstol” se asocia directamente a la actividad educativa a favor del pueblo, la comunidad y los principios de la revolución y la escuela rural mexicana, como proyecto educativo del Estado mexicano, la figura del maestro “charro” y del maestro “democrático” se encuentra vinculada ya no tanto a la actividad o al programa de la educación pública del Estado, sino que es

consecuencia de la actividad política y sindical que unos y otros realizan a favor o en contra del mismo Estado, respectivamente.¹⁷

Pese a todo, también el movimiento magisterial conlleva una valoración social o actúa como un valor social, que podemos constatar en el propio discurso de campaña del entonces candidato a gobernador para el estado de Chiapas, Pablo Salazar Mendiguchía, el cual dirige, en la capital del estado en el año 2000, a los maestros de la Sección VII del SNTE:

Reconozco en la jornada de mayo, a un movimiento legítimo por demandas históricas que sintetizan 21 años de lucha, que merecen ya atención y respuesta. No lo hice en su momento por respeto al movimiento magisterial. No quería contaminar con mi opinión, para que después el gobierno lo descalificara y dijera que un candidato estaba detrás del movimiento; un movimiento puro, un movimiento genuino, un movimiento legítimo, un movimiento histórico que cuenta con toda nuestra simpatía.¹⁸

Asimismo, en los distintos momentos de la historia del conflicto magisterial, el movimiento de lucha social de los maestros ha recibido el apoyo y la solidaridad de diversas organizaciones sindicales, campesinas y obreras, de distintas fuerzas políticas y sociales y, desde luego, de las clases populares que conforman la sociedad chiapaneca.

En suma, el movimiento magisterial va a convertirse en un valor social y sus conquistas político-sindicales en una serie de principios asumidos en los estatutos del propio Sindicato. De hecho, en la historia del sindicalismo en México, sin duda alguna, el movimiento magisterial ha tenido un destacado

¹⁷ Como ya se ha explicado, el concepto de “charro” tiene un claro referente histórico en el caso del sindicalismo en México. Básicamente, en México se denomina “charrismo sindical” a la alianza entre los líderes sindicales y el aparato gubernamental y patronal, práctica que implica la supeditación y entreguismo de las luchas obreras, campesinas, magisteriales, etcétera, por parte de los dirigentes sindicales. El “charrismo sindical”, pues, conlleva una exacerbada lealtad al gobierno y una falta de independencia de los trabajadores para decidir sobre sus propios intereses, práctica social y política de la cual las luchas del sindicalismo magisterial en Chiapas, al igual que en el resto de México, no estuvieron exentas (Street 1995: 68).

¹⁸ Fragmento tomado del DVD que se difundió en la plaza central de Tuxtla Gutiérrez, durante el paro de labores de los maestros de la Sección VII del SNTE, en mayo de 2005.

papel, en tanto que los maestros chiapanecos adoptaron el movimiento magisterial como un movimiento de lucha social sobre el que se fundan los propósitos de una mayor participación de la base tanto en las decisiones como en la actuación de ésta en los diversos actos de la vida interna de la organización sindical.

En resumen, un importante elemento del significado del movimiento magisterial chiapaneco contenido en la representación social es que, además de ser un movimiento social reivindicativo, va a ser la antesala para la gestación de la democratización del SNTE y la generación de la toma de conciencia de las condiciones económicas, políticas, sociales y laborales bajo las cuales los trabajadores de la educación realizan sus actividades.

Vemos, pues, que de las tensiones continuas que se producen entre el Estado mexicano y los trabajadores de la educación, así como de la percepción y reflexión intelectual de determinados sujetos sobre esas tensiones se fue construyendo y heredando la imagen del movimiento magisterial entre los mexicanos. Pero éste, al igual que la imagen del maestro, ha sufrido transformaciones directamente asociadas a los grandes momentos históricos de la sociedad, como en el caso del nuevo gobierno democrático de Pablo Salazar Mendiguchía.

3.4. Dinámica de las representaciones sociales

Las representaciones no son inmóviles, estáticas, uniformes, sino que cambian de acuerdo con diversos factores como el tiempo, el contexto, los sujetos mismos. También son un resultado histórico, son producto de una evolución, expresan un momento, responden a circunstancias, llevan en sí elementos de continuidad, de permanencia, de estabilidad, más allá de las formas en que se expresen. Por lo tanto, "...les représentations sociales n'ont

pas le caractère statique qu'on leur parfois attribué; elles sont fondamentalement mobiles, dynamiques; elles vivent, s'attirent, se repoussent et donnent naissance à de nouvelles représentations (Windisch 1989: 194)."

Así, el contenido de las representaciones o las imágenes concretamente construidas no es permanente, sino por el contrario siempre es cambiante; pueden variar, dar paso a nuevas configuraciones, cambiar total o parcialmente y el contenido¹⁹ de tales representaciones (o cuáles son) dependerá de la concepción o visión del mundo que los miembros, es decir, los hablantes de una comunidad lingüística tengan en un determinado momento histórico.

Por otra parte, los contenidos sobre un determinado objeto no necesariamente son los mismos para los distintos grupos sociales, es decir, pueden variar para cada grupo. Las representaciones que cualquier comunidad tiene devienen en sociales principalmente por medio de la comunicación, pero tampoco significa que todos los grupos o miembros de la comunidad compartan las mismas representaciones, aunque de hecho existen representaciones sociales dominantes o ampliamente compartidas. En otras palabras, la naturaleza de los contenidos se constituye como un elemento diferenciador de los grupos sociales sobre un determinado objeto (Guerrero 2000: 205).

Sin lugar a dudas, en las prácticas sociales de los grupos feministas, estudiantiles, magisteriales, obreros, etc. involucrados en algún tipo de conflicto social o que han tenido algún tipo de experiencia de lucha reivindicativa, el campo representacional de los respectivos movimientos sociales que encauzan para darle fundamento a sus reclamos, demandas y programas de lucha varía con respecto a los grupos de mayor poder dentro de la sociedad.

Es decir, según la posición social de los grupos y sus respectivas prácticas, los contenidos van a adquirir particularidades. Grupos socialmente

¹⁹ Estos contenidos forman el campo representacional y "...están compuestos por formas cognitivas, (...) informaciones, imágenes, creencias, valores, opiniones, elementos ideológicos y culturales; y, en consecuencia, en ellos están presentes componentes simbólicos, afectivos, emocionales, imaginarios" (Guerrero 2000: 205).

antagónicos en términos de ejercicio de autoridad y poder, de posición social según su ingreso, etcétera, tienen campos representacionales diferentes; por ejemplo, las autoridades educativas y gubernamentales, los grupos empresariales, los periodistas y los maestros en pie de lucha.

Ciertamente, en una sociedad dividida en clases, no todos los sujetos tienen los mismos intereses y, por lo tanto, esta diversidad de aspiraciones, deseos, esperanzas, necesidades, condicionan la percepción y la construcción de representaciones. Así, por ejemplo, los maestros ven en el movimiento magisterial la oportunidad de atención de las demandas históricas, mientras que para las autoridades educativas y gubernamentales el movimiento magisterial significa una “aventura”, una “amenaza”. Con todo, es en el campo del conflicto político y social entre el gobierno y los trabajadores de la educación donde la representación del maestro y el movimiento magisterial hace acto de presencia, para resignificar y dar sentido a las acciones de los grupos e instituciones sociales.

En consecuencia, no se puede dar por sentado que los contenidos propios de la representación del maestro y el movimiento magisterial en los diferentes grupos sociales contemporáneos tengan las mismas características que en tiempos pasados, es decir, que el campo representacional sea el mismo. De este modo, las imágenes del maestro y del movimiento magisterial también han sufrido transformaciones que están directamente asociadas a los grandes momentos históricos de cambio en la sociedad.

Desde luego, el uso diferenciado que los grupos sociales hacen de la imagen del maestro y el movimiento magisterial acarrea implicaciones de orden práctico como, por ejemplo, facilitar o impedir la gestación y fortalecimiento de las identidades colectivas de los maestros, necesarias para la función y eficacia con relación a sus prácticas sociales y educativas; la viabilidad de programas educativos que se fundan en los maestros convertidos en piezas claves de dichos programas; su uso en los conflictos sociales en los que la imagen del

maestro y del propio movimiento magisterial es el argumento para darle fundamento al posicionamiento de los grupos, etcétera.

Ya hemos visto que en el caso de la evolución del maestro, como objeto social representado, encuentra una primera formación discursiva en el maestro apóstol, que es la proto-representación por excelencia del maestro en México. El apostolado de la educación, pues, es la primera formación discursiva de la que se dota la sociedad mexicana, la cual es portadora de significaciones sociales, interpretaciones, conjunto de respuestas sobre el ser maestro, su entrega, sacrificio, abnegación, compromiso, etcétera.

Este mundo de significaciones sociales se estructura en torno a la esfera arquetípica del maestro, que delimitan o configuran “lo real” desde la específica producción simbólica-representacional que se hace del maestro, es decir, la esfera arquetípica del maestro se manifiesta como un centro, como el ideal del ser maestro. En cambio, el maestro *radical* que se manifiesta en el plantón o el paro laboral es todo aquel que no es “apóstol”, la periferia simbólica del maestro “apóstol” que se muestra más allá de los límites de lo que significa ser, precisamente, maestro “apóstol”.

Por lo tanto, las valoraciones sociales sobre el maestro no son permanentes, sino que cambian con el tiempo y varían de acuerdo con el contexto histórico y cultural en el cual los discursos se producen, circulan y consumen. Y lo mismo vale sostener para el movimiento magisterial, como movimiento social encabezado por los trabajadores de la educación.

Tenemos, entonces, imágenes del maestro y el movimiento magisterial perfectamente cristalizadas y en transformación asociadas a nuevas prácticas y relaciones sociales, como lo muestran los resultados del análisis de los datos que realizamos más adelante. En resumen, “las prácticas sociales se transforman, así como los contenidos de sus representaciones” (Guerrero 2000: 203).

Por otro lado, el lenguaje no está libre de influencias, sino, por el contrario, éstas existen, se dan y ejercen sus restricciones por medio del contexto. Un claro ejemplo de ello es que las representaciones se crean y transforman de una manera completamente distinta a como sucedía en épocas pasadas. En principio, ya no tienen que ser necesariamente cara a cara, pues la aparición de la imprenta y, posteriormente, de los medios masivos de comunicación actuales es una variable que nos permite entender el papel de las representaciones en las nuevas formas de comunicación que existen hoy en día.

CAPÍTULO IV

LA REPRESENTACIÓN DEL DISCURSO EN EL MARCO DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

El conjunto de las citas que hace un discurso,
un tipo de discurso, es el producto de un trabajo sobre el intertexto
que obedece a una sistematicidad que permite iluminar
el funcionamiento entero de ese discurso.
Maingueneau 1980: 144.

Introducción

En el capítulo anterior, por un lado, hemos elaborado el marco teórico de este trabajo centrándonos en las representaciones sociales y, por otro, adelantamos que la manera en que las personas representan el mundo (o una parte del mundo) en sus mentes es mediante los procesos de la comunicación lingüística. Siguiendo estos dos senderos, en este capítulo nos ocupamos de construir un puente teórico entre el estudio de las representaciones sociales y la representación del discurso desde la perspectiva del análisis crítico del discurso.

Asimismo, hemos de tener presente que las representaciones sociales son vistas, aunque no exclusivamente, como configuradas por el discurso y a través de la comunicación; por lo tanto, sostenemos que las representaciones sociales como temas u objetos de estudio también pertenecen a la investigación analítica del discurso cuando éstas implican los usos del discurso y la comunicación. En este sentido, nos suscribimos al planteamiento de Charaudeau (2003: 130) cuando afirma que “el discurso circulante es una suma empírica de enunciados con un propósito de definición sobre qué son los seres, las acciones, los acontecimientos, sus características, comportamientos y los juicios vinculados a ellos.” Entonces, no es extraño que estas intenciones del discurso remitan a la finalidad de las representaciones sociales, al proceso de representación que relacionamos con el de significación (simbólica) construida por el lenguaje.

Por consiguiente, nuestro interés por explorar la naturaleza discursiva de las representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial nos obliga a plantear en este capítulo la perspectiva teórica del análisis crítico del discurso que hemos adoptado para llevar a cabo tal empresa. Si las representaciones sociales son comunicadas, promovidas y negociadas por el lenguaje hecho discurso, se sigue de ello que el análisis del mismo resulta una herramienta idónea para estudiarlas, sin dejar de ver el discurso sobre todo como una práctica social donde intervienen algo más que expresiones lingüísticas.

Por ello, consideramos que el enfoque lingüísticamente orientado de la construcción discursiva de las representaciones sociales que hemos acogido dentro de la corriente del análisis crítico del discurso es, además, adecuado para una mayor comprensión del discurso en el contexto del cambio sociocultural, político, legislativo, económico y administrativo que se dio durante el gobierno de Pablo Salazar Mendiguchía, en el estado de Chiapas, México.

En un primer momento, realizamos una aproximación al concepto de intertextualidad que se halla en la base de la teoría del enfoque discursivo incorporado en nuestra investigación. Posteriormente, nos referimos a la

denominación de representación del discurso que, hoy en día, se prefiere frente a la tradicional de discurso referido. Enseguida, esbozamos algunas consideraciones fundamentales, unas más someras que otras, ligadas con el proceso de la representación del discurso y, más adelante, otras cuestiones teóricas más específicas pertinentes para nuestro estudio y necesarias para entender el funcionamiento del discurso representado, como mecanismo para la (re)producción de representaciones sociales y de capital importancia para el análisis de la representación del discurso. Sobre todo, hemos tratado de vincular dichos aspectos del discurso representado con los tipos de discursos (periodístico y político) que conforman el corpus de análisis en este trabajo.

Finalmente, también es importante advertir al lector que aquí no encontrará una detallada descripción de los diversos procedimientos y funciones de la representación del discurso.¹ Por nuestra parte, solamente retomaremos algunas observaciones sobre la especificidad de algunos de sus procedimientos y funciones, sin pretender ser exhaustivos o agotar el tema, pero no por ello menos relevantes.

4.1. De la intertextualidad a la representación del discurso

4.1.1. La noción de intertextualidad

En la actualidad, uno puede encontrar una abrumadora bibliografía sobre este tema que al mismo tiempo que da cuenta del enorme interés por parte de los diversos autores que lo han abordado, no puede sino dejarnos anonadados. Otra cuestión, todavía más sorprendente, es la diversidad de términos que aluden al fenómeno de la intertextualidad (cita, polifonía enunciativa, discurso referido, discurso representado, discurso reproducido,

¹ Dicha descripción, explicación e interpretación la abordaremos en el análisis mismo de los datos (véase capítulo V).

dialogismo, heterogeneidad textual, dicho referido, estilo o discurso directo, etcétera), al margen de que algunos de estos términos ciertos autores los utilicen para enfatizar determinados fenómenos un tanto más específicos de la intertextualidad.

La intertextualidad ha sido objeto de interés de diversas perspectivas teóricas como la semiótica, la pragmática, los estudios literarios, algunas ramas de la lingüística y el análisis crítico del discurso, entre otras. Por otro lado, algunos procedimientos mediante los cuales se lleva a cabo la inclusión de un enunciado reproducido en un enunciado reproductor

...están codificados en las gramáticas desde antiguo, como, por ejemplo, el discurso directo (DD) y el indirecto (DI); otros, como el discurso indirecto libre (DIL), se ha desarrollado notablemente en la narrativa moderna (aunque su existencia puede rastrearse en textos antiguos) y por ello han conseguido que los estudios gramaticales les presten una cierta atención. Pero los procedimientos de la cita no se agotan con las categorías reproductoras establecidas —con un considerable grado de fluctuación— por las gramáticas. La cita es una técnica de organización textual y no siempre una estructura oracional, un problema de sintaxis de la frase (Girón 1993: 198-9).

Así, el término intertextualidad posee una tradición tan amplia en nuestra cultura que se hace necesario definirlo o describirlo sin caer en la obviedad.²

De acuerdo con Piégay-Gros (1996: 20), en las diversas definiciones del término “...on constate donc une tension constante entre, d’une part, la définition de l’intertextualité comme processus et/ou objet et, d’autre part, une approche de l’intertextualité comme phénomène d’écriture et/ou effet de lecture.” Por nuestra parte, agregaríamos una tercera perspectiva que trata de

² Por ejemplo, Fairclough (2004a: 39), en la definición que ofrece del término, reconoce que en un sentido bastante general y elemental la “...intertextuality is the presence of actual elements of other texts within a text —quotations.” Es decir, si el relator construye “su” texto con unos materiales que son, a su vez, textos, no es difícil aceptar que su texto sea un intertexto.

conciliar ambas tendencias, antes que contraponerlas, como en el caso del análisis crítico del discurso, según veremos más adelante.

Y, más aún, también encontramos otra dicotomía entre el radicalismo y la despolitización de los estudios de la intertextualidad. Según Bengoechea (1997: 1), si contemplamos *grosso modo* los estudios de la intertextualidad podemos constatar, dentro del variado abanico conceptual, que los intertextualistas oscilan entre dos polos extremos: aquellos que desdeñan el marco histórico y social donde se producen las relaciones intertextuales (perspectiva “asocial”) y aquellos intertextualistas que se interesan por enmarcar estas relaciones en el contexto sociohistórico en el que se producen, circulan y consumen los textos.³

Efectivamente, es en las múltiples relaciones que pueden establecerse entre los textos, sus contextos y en los discursos sociales donde cobra especial relevancia la intertextualidad, ya que

sin la noción de intertextualidad, el estudio de los procesos del significado carecería de una perspectiva suficientemente amplia, pues la intertextualidad está en la base de la construcción del significado, ya que todo acto significativo, de una forma u otra, se apoya sobre formaciones intertextuales de significados y de actividad social (Alcántara 2002: 18).

Entre otros, uno de los analistas del discurso que ha señalado la importancia de la intertextualidad y la ha retomado como una herramienta analítica de primer orden ha sido Norman Fairclough. El trabajo de Fairclough está relacionado con el concepto de intertextualidad de Kristeva en el que incorpora hechos históricos y sociales. Desde esta perspectiva, el análisis intertextual indaga cómo estas bases históricas y sociales son combinadas y modificadas por los textos (Titscher *et al.* 2000: 150).

³ De acuerdo con esta autora, “dentro de la lingüística, en uno de los extremos del espectro se situarían quienes practican el Análisis Crítico del Discurso y la Semiótica Social, muy especialmente Norman Fairclough y Gunther Kress... En el extremo ‘asocial’ del espectro se encontraría la lingüística del texto, con De Beaugrande y Dressler como principales representantes” (Bengoechea 1997: 2).

En gran medida, el interés contemporáneo por el fenómeno de la intertextualidad deriva del trabajo teórico que Julia Kristeva desarrolló sobre el mismo. Para esta autora, “...any text is constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another” (Kristeva 1980: 66).

Kristeva acuña el término de intertextualidad para referirse a la apropiación y la influencia de textos anteriores que determinado texto actualiza. Sin embargo, su concepción de la intertextualidad va más allá de lo que durante siglos se venía entendiendo como el análisis de las fuentes e influencias de un autor. La nueva perspectiva, que plantea como algo radicalmente diferente para la voz “intertextualidad”, deviene de la concepción crítica del término que interpreta al discurso como fruto de una serie de influencias sociales e ideológicas concretas (voces e ideologías diversas) y, a menudo, el proceso intertextual como una reapropiación ambivalente de textos anteriores.⁴

Para Kristeva, el texto como una intertextualidad es el fruto o resultado de varios discursos culturales; es decir, el texto como una construcción intertextual también lo piensa en términos del texto de la historia y la sociedad. En palabras de Kristeva (1980: 36),

The text is [...] a *productivity*, and this means: first, that its relationship to the language in which it is situated is redistributive (destructive-constructive) [...]; and second, that it is a permutation of texts, an intertextuality: in the space of a given text, several utterances, taken from other texts, intersect and neutralize one another.

Como podemos apreciar, en la concepción kristeviana del texto subyace una teoría materialista del texto como *productividad*. Así, el texto como productividad es una “práctica signifiante” que implica y puede encararse como un proceso de producción de significados. Una construcción intertextual

⁴ Sin lugar a dudas, “la reflexión contemporánea sobre el discurso ha impuesto efectivamente una concepción nueva de las relaciones entre el texto y su ‘exterior’ textual: en lugar de ver en él el resultado de una elección libre por parte de una conciencia soberana, el texto (sea eso visible en la superficie o no) es considerado el producto de un trabajo sobre textos anteriores o contemporáneos (Maingueneau 1980: 139).

producto de una serie de discursos sociales (el discurso sobre el maestro “apóstol”, por ejemplo, y otros discursos sobre la imagen del maestro), que conlleva el proceso social de creación de significado, (de lo que significa ser maestro en un contexto histórico y social determinado y de lo que significa la lucha política o la práctica educativa que en un momento dado realiza como actor social); de este modo, el texto se relaciona ideológica y políticamente con la sociedad, la historia y con otros textos.

El análisis intertextual, en este sentido, investiga cómo los fundamentos históricos y sociales son combinados o modificados por los textos (Fairclough 1995b: 61) y posibilita establecer o trazar vínculos entre las formas particulares de la representación del discurso y las propiedades estructurales del sistema de relaciones sociales en las que se produce el texto (Fairclough 1995a: 63). En suma, para Bengoechea

los analistas críticos del discurso en la línea de Norman Fairclough o Gunther Kress retoman el espíritu kristeviano al considerar el análisis intertextual un instrumento clave para entender las contradicciones en las creencias y representaciones socioculturales que encontramos en un texto dado. Los analistas críticos resaltan cómo la intertextualidad (...) tiene como objetivo negociar nuevas relaciones entre la gente en circunstancias de duda o contestación y reflejar los dilemas a los que se enfrenta el ser humano a la hora de definir una nueva identidad. Para los analistas críticos, el fenómeno intertextual se centra en la producción de significado allí donde varios textos, puntos de vista y perspectivas entran en conflicto y se articulan. Lo que implica, entre otras cosas, que la intertextualidad puede alentar estrategias distanciadoras, cuestionar puntos de vista articulados y modelar tácticas de resistencia (Bengoechea 1997: 6).

Según Fairclough (1992: 84), “intertextuality is basically the property texts have of being full of snatches of other texts, which may be explicitly demarcated or merged in, and which the text may assimilate, contradict, ironically echo, and so forth.” Es decir, la intertextualidad es una propiedad de los textos, ya que todo texto es concebido como parte de una serie de textos (cadena intertextual) frente a los cuales reacciona, se refiere a ellos, o bien,

puede modificar. En otras palabras, los textos siempre hacen uso (o se inspiran) y transforman a otros textos contemporáneos o históricamente previos, lo cual implica la constitución heterogénea de textos. Así, “...for any text or type of text, there is a set of other texts and set of voices which are potentially relevant, and potentially incorporated into a text” (Fairclough 2004a: 47).

Por otro lado, afirmar que todo texto es, potencialmente, un intertexto, no significa privar a la intertextualidad de su especificidad, ni que la noción pierda su eficacia; antes bien, abre la posibilidad de que esté conformado por las huellas de las enunciaciones de otro y que la palabra del otro pueda aparecer bajo diferentes formas y con diversas significaciones. La intertextualidad como propiedad o elemento constitutivo del discurso nos lleva a advertir que aquel texto que esté libre de citar, posiblemente sea el primero en “tirar la primera piedra”.

Quizás, el término intertextualidad, desde la perspectiva faircloughniana, no sea muy afortunado porque alude a dos tipos generales de intertextualidad, es decir, tiene dos significados. Por un lado, sugiere que los textos siempre se relacionan con discursos previos o discursos que coexisten en un mismo tiempo y espacio, ya que todo texto está sincrónica y diacrónicamente relacionado con muchos otros textos (intertextualidad manifiesta); y, por otro lado, la noción de intertextualidad también implica que existen criterios formales que vinculan unos textos con otros en particulares géneros o variedades de textos (Fairclough 1992: 117-8). Desde esta perspectiva, para la segunda acepción del término se suele utilizar la voz “interdiscursividad” o intertextualidad constitutiva, es decir, la presencia en un mismo texto de distintas convenciones genéricas (Chouliriaki y Fairclough 2001: 49).

Vista así, la intertextualidad manifiesta comprende a la vez la distinción que hace Authier⁵ entre heterogeneidad mostrada y heterogeneidad constitutiva, así como la diferenciación que establece Chauradeau entre heterogeneidad marcada e “interdiscursividad”. Este último plantea que

Dentro del fenómeno general que consiste en que un locutor cualquiera reutilice la palabra de otro, existe una configuración particular que se caracteriza por la inserción de un dicho dentro de otro. Se trata ciertamente de una heterogeneidad, pero de una heterogeneidad marcada, pues hay indicios (variables) que indican que por lo menos una parte de lo que se dice puede atribuirse a un locutor diferente del que habla.

Evidentemente, esas marcas son a veces discretas, y surge entonces el problema de la frontera entre “discurso referido” e “interdiscursividad”, fenómeno general de la inclusión, no necesariamente explicitada, de unos fragmentos de discurso en otros (Charaudeau 2003: 202).

Por otro lado, dentro del vasto abanico de la heterogeneidad, la que ha recibido mayor atención en su estudio ha sido la heterogeneidad mostrada y no tanta la heterogeneidad constitutiva, acaso porque como afirma Maingueneau (1984: 25):

la première seule est accessible aux appareils linguistiques, dans la mesure où elle permet d'appréhender des séquences délimitées qui affichent clairement leur altérité (discours rapporté, autocorrections, mots entre guillemets, etc...). La seconde en revanche ne laisse pas de marques visibles: les mots, les énoncés d'autrui y sont si intimement liés au texte qu'ils ne peuvent être appréhendés par une approche linguistique *stricto sensu*.

⁵ Cuando los lingüistas del discurso abordan la heterogeneidad enunciativa suelen distinguir dos modos de presencia del “otro” en un discurso: la heterogeneidad mostrada o manifiesta y la heterogeneidad constitutiva. Se debe, precisamente, a Jacqueline Authier-Revuz (1982) la propuesta de tal distinción. La primera se refiere a la presencia de múltiples huellas o marcas en el discurso citante de otra fuente enunciativa, mientras que en la segunda no encontramos señales (sintácticas, deícticas o gráficas) explícitas del discurso citado.

Con todo, la noción de intertextualidad que tenemos en mente es bastante amplia,⁶ ya que, en principio, tiene cabida en la perspectiva teórica del análisis del discurso que hemos adoptado, pero también implica que el concepto de intertextualidad plantea un considerable problema de identificación y de los límites del intertexto. Ciertamente, el intertexto no siempre es un elemento difuso, sino que a la par puede ser un objeto fácilmente localizable que se le puede aislar e identificar; así, es fácil de separar el intertexto del pasaje que lo transporta, pero del mismo modo puede llegar a ser más difícil aislarlo e identificarlo con gran precisión (Fairclough 2004b: 47). De ahí que “le propre de l’intertextualité n’est donc pas de révéler un phénomène nouveau, mais de proposer une nouvelle manière de penser et d’appréhender des formes d’intersection explicite ou implicite entre deux textes” (Piégay-Gros 1996: 8).

Una restricción del concepto de intertextualidad resultaría conveniente, por razones prácticas, para una particular descripción sobre el uso de determinadas citaciones, pero no plantea las implicaciones que comprende una concepción más amplia; por ejemplo, al enunciar borrando del enunciado marcas esperadas de la fuente enunciativa, ¿cómo podemos, con mucha probabilidad, aseverar que hay un texto citado si no hay tales marcas?, ¿hasta qué punto podemos empezar a hablar de la presencia de un texto en otro?

A modo de ejemplo, ¿el enunciado *Soy mujer, soy abogada y soy mexicana*,⁷ puede ser considerado un intertexto? Desde nuestra perspectiva, podemos asumirlo como un fenómeno intertextual, a pesar de que las palabras dichas por la posible hablante o escritora no sean atribuidas a “alguien” o a otros; o bien, no existan marcas gramaticales que indiquen que estamos ante una

⁶ Esto significa que la intertextualidad “...non seulement elle inclut des interférences, implicites ou explicites entre les œuvres, mais aussi des phénomènes diffus de réécriture, voire des présomptions de ressemblance” (Piégay-Gros 1996: 10).

⁷ Este enunciado, recogido el 24 de marzo de 2009, es el cierre de uno de los diversos mensajes televisivos que formaron parte de una campaña a favor de la mujer, difundido a nivel nacional a través de la empresa Televisa, en México.

representación del discurso.⁸ Al menos, *soy mujer* y *soy mexicana* aluden al texto del registro público del nacimiento, documento que se conoce en México como acta de nacimiento y se obtiene en el Registro Civil, mediante el cual se da fe del sexo, lugar de nacimiento y nacionalidad del individuo en cuestión para fijar su identidad.

Lo mismo vale afirmar para *soy abogada*, que refiere de manera resumida el texto del título profesional que las instituciones de educación superior otorgan, o en la llamada “cédula profesional”. Como podemos observar, en *soy mujer*, *soy abogada* y *soy mexicana* hay un proceso de resumen de la identidad que esos documentos le confieren al individuo y que, desde el punto de vista intertextual, proviene de los mismos. En este sentido, estamos de acuerdo con Charaudeau (2003: 201) cuando sostiene que cualquier hecho de lenguaje podría considerarse discurso representado, ya que

...al llegar al mundo, quedamos inmediatamente inmersos en un océano de palabras, no de palabras que circulan en el aire como angelitos que anuncian nuestro advenimiento, sino palabras encarnadas en seres humanos, seres humanos que durante nuestra vida habrán de constituir ese “otro yo mismo” con/contra el cual habrá que luchar para construir la propia identidad.

De este modo, el proceso de reappropriación, imitación, repetición, reconstrucción, modificación e innovación de lo que otros han dicho siempre se encuentra presente en todo acto de enunciación de un sujeto hablante. Con todo, “...le locuteur (...) peut ‘marquer’ son énoncé afin d’exclure certaines interprétations et en favoriser d’autres. En l’absence de ces ‘marques’, il parie sur la capacité de ses lecteurs à déterminer ses intentions communicatives...”

⁸ Ciertamente, es bien sabido que el sistema de referencias deícticas (deixis intertextual) tiene siempre al locutor como punto de orientación, pero cuando el discurso representado no viene definido por ningún rasgo formal, sólo el contexto podrá decirnos si ese discurso es de otro, aunque el hablante lo haya asumido como propio.

(Darde 1988: 110), como en el caso de las citas ocultas que implican un trabajo interpretativo.

Como se puede apreciar, en la concepción de la intertextualidad que hemos adoptado, el significado de un texto depende de otros textos que atrae y transfigura. Esto quiere decir que frente al texto, el lector no sólo tendrá que descifrar la presencia del intertexto, sino también deberá interpretar sus efectos, es decir, cómo modifica la significación de un texto (Piégay-Gros 1996: 3), ya que la intertextualidad es el vínculo que un texto establece con otro(s) texto(s) que involucra, al mismo tiempo, el establecimiento de una relación entre el autor, el lector y el proceso mismo de la producción y recepción del texto (Gignoux 2005: 9).

4.1.2. Representación del discurso versus discurso referido

En un primer momento, podría pensarse que se trata de poner en circulación un término de moda para llamar de otro modo a lo que tradicionalmente se le ha venido denominando discurso referido. Visto de esta manera, la representación del discurso se asemejaría a lo que se ha hecho siempre, pero adjudicándole una nueva etiqueta. Sin embargo, existen algunas razones a las que nos sumamos por las cuales no convendría seguir utilizando el término discurso referido, pese a que el concepto esté sólidamente establecido y parece inamovible, sino antes bien hablar de representación del discurso y sustituirlo por este último.

Ciertamente, suelen utilizarse de manera indistinta los términos discurso referido y representación del discurso (o su cognado, discurso representado) como sinónimos, los cuales refieren al conjunto de los fenómenos de la intertextualidad (manifiesta), tal como ha sido planteada en el apartado anterior. Así, para Fairclough (1992: 107), “discourse representation is a form of

intertextuality in which parts of other texts are incorporated into a text and usually explicitly marked as such, with devices such as quotation marks and reporting clauses...”, aunque como ya hemos mencionado, no siempre la representación del discurso aparece explícitamente indicada o marcada en la superficie del texto.

Sin embargo, a pesar del uso indistinto que en ocasiones se hace de ambos términos es preciso señalar que, actualmente, algunos autores prefieren la denominación *discurso representado* o *representación del discurso*, y no la de discurso referido, ya que este último también puede ser inventado o ficticio (Johansson 2000: 16). Entre otros autores, Fairclough (1995a: 54) ha optado por utilizar el término

...‘discourse representation’ rather than the more familiar ‘speech reporting’ because (a) writing, as well as speech, may be represented, and (b) rather than a transparent ‘report’ of what was said or written, there is always a decision to interpret and represent it in one way rather than another.

Como podemos observar, para este autor el término representación del discurso capta mejor la idea de que cuando uno refiere el discurso del otro necesariamente elige representarlo de una particular manera frente a otras posibles y, asimismo, lo que es representado no es solamente el habla, sino también la escritura y, más aún, no solamente sus rasgos gramaticales sino también su organización discursiva, al igual que otros aspectos del evento discursivo como sus circunstancias (tiempo, lugar, contexto situacional...), el tono en que las cosas fueron dichas, etcétera (Fairclough 1992: 118). Como acertadamente señala Méndez (2000: 149), “...narrar palabras no es sólo acomodar sintácticamente un enunciado en otro (insertar unas estructuras lingüísticas dentro de otras), sino integrar también dentro del enunciado los elementos contextuales y extralingüísticos que envuelven cualquier situación enunciativa originaria.”

Se trata pues, en principio, de una representación de los dichos de otros que realiza un locutor principal en el interior de su propio discurso y no de una estricta reproducción exacta de las palabras utilizadas.⁹ Además, "...supone una representación puesto que el enunciador no es el locutor del enunciado que transmite, sino que representa el enunciado en una nueva situación de enunciación" (Villanueva 1998: 251).

También Authier-Revuz (2004: 36) prefiere y propone sustituir el término discurso referido por el de *représentation du discours autre*. La explicación que ofrece von Münchow (2004: 479) respecto a la designación propuesta por Authier-Revuz y las razones que aduce esta última autora para rechazar el término discurso referido es que

...*représentation du discours autre* exprime mieux l'idée que le discours autre en question n'est pas nécessairement antérieur celui à l'intérieur duquel il est représenté, mais qu'il peut également être futur, voire fictif; par ailleurs, le terme *rapport* présente l'inconvénient de véhiculer l'idée d'une certaine volonté de fidélité de la part du locuteur. Il fait préciser, s'agissant de la notion de *représentation du discours autre*, que le discours *autre* n'est pas toujours le discours *d'un autre*: la représentation porte sur un autre acte d'énonciation que celui qui est en train de se dérouler, mais les deux actes en question peuvent avoir le même locuteur.

En efecto, la forma discurso referido entendida como la *reproducción* —que nunca es tal— de las palabras de otro lleva consigo una serie de implicaciones (por no decir limitaciones), que ofrecen una particular visión de la tradicional definición y descripción de los dos procedimientos básicos de referir un discurso ajeno, los cuales han recibido una mayor atención: cita directa e indirecta. En primer lugar, la literalidad como rasgo constitutivo o definidor de uno de ellos, según la descripción tradicional, transmite la idea de

⁹ Y, más aún, según Charaudeau (1992: 623), cuando el discurso de origen simplemente es reproducido en su forma (original), se trata de una *repetición* de lo que alguien ha dicho previamente, pero incluso esta *repetición* puede sufrir alguna modificación implicada en el modo de reproducción. Así, el discurso de origen puede ser *transformado* por una interpretación, ya sea correcta o incorrecta, de lo que no ha sido dicho explícitamente.

que es posible reproducir las palabras de otro y mantenerlas intactas, cuando en realidad se trata de una teatralización o escenificación lejos de que se reproduzcan unas palabras tal y como fueron dichas. Como bien afirma Méndez (2000: 156), "...la literalidad no es más que una ficción discursiva de la reproducción, motivada por la asunción de referencias deícticas por un locutor distinto del locutor-reproductor."

En otros casos, en la cita se pueden representar palabras que aún no han sido emitidas, como en el caso de las citas prospectivas del tipo: *Seguro que cuando lo encontremos nos dirá: "¿adónde andaban?, yo también las estaba buscando."* Por otro lado, la problemática del discurso referido ha girado en torno a los diversos modos en que se reproducen en el discurso palabras atribuidas a otras instancias distintas del locutor. No obstante, Vincent y Dubois (1997: 112 y ss.) sostienen que el discurso citado no es solamente el discurso del otro; por ejemplo, en el siguiente enunciado: *Yo me dije (o pensé) X y le respondí Y*, no es el discurso citado de otro, sino del propio locutor.

Entonces, el discurso representado involucra no solamente qué dijo alguien, sino también qué dijo el mismo locutor principal en el pasado (inmediato o remoto);¹⁰ en fin, el hablante puede repetir lo que él dijo en otra situación, mediante marcas explícitas del discurso interior (*yo me decía, yo me dije*), para indicar que sus palabras se dirigían a sí mismo, como en el caso de las citas del tipo: *Entonces me dije: de aquí no me voy a mover; yo pensé: este tipo me está engañando*; o bien, lo que este mismo ha dicho en el pasado inmediato: *Qué te dije hace cinco minutos, que no subieras los pies sucios a la cama; como te acabo de decir; mira, te lo vuelvo a repetir*. De ahí que "...el narrador puede también referir lo que él mismo ha dicho, y no sólo lo que otro ha dicho" (Camargo 2004: 481).

¹⁰ Desde luego, también cabe la posibilidad de la cita prospectiva, de la representación del discurso que aún no han ocurrido (*me va a decir lo mismo de siempre: no tengo dinero*).

4.1.3. *Práctica discursiva e intertextualidad*

Como ya mencionamos, Fairclough ha hecho de la intertextualidad uno de los focos principales del modelo teórico tridimensional que propone para el análisis del discurso, ya que la ubica en el nivel de la *práctica discursiva*.¹¹ Por práctica discursiva, en el ámbito de los medios masivos de comunicación, Fairclough (1995b: 16) entiende “...the ways in which texts are produced by media workers in media institutions, and the ways in which texts are received by audiences (readers, listeners, viewers), as well as how media texts are socially distributed.” Esto significa que las relaciones intertextuales son una parte constitutiva de los discursos, directamente vinculadas a las condiciones y procesos de producción, distribución y consumo (recepción) de los mismos y, por ende, la práctica discursiva atiende dichas condiciones y procesos del texto.¹² De hecho, el análisis intertextual

...is a bridge between the ‘text’ and ‘discourse practice’ dimensions in the critical discourse analysis framework. It is an analysis of texts from the perspective of discourse practice, and more specifically from the perspective of ‘discourse process’ —in terms of the ways in which genres and discourses available within the repertoires of orders of discourse are drawn upon and combined in producing and consuming texts, and the ways in which texts transform and embed other texts which are in chain relationships with them (Fairclough 1995b: 75).

Entonces, una manera de vincular la práctica discursiva con los procesos de producción y recepción del texto es, precisamente, centrarse en la intertextualidad del mismo, ya que “...any discursive practice is defined by its relations with others, and draws upon others in complex ways” (Fairclough 1992: 55). En este sentido, el proceso de conformación de las prácticas

¹¹ Los otros dos niveles considerados por este autor son la *práctica social* y la *práctica textual*, de acuerdo con el modelo tridimensional que plantea (cfr. Fairclough, 1992, capítulo 3).

¹² Al igual que otros lingüistas, Fairclough (1995b: 17) utiliza el término *texto* para referirse tanto al lenguaje hablado como al lenguaje escrito.

discursivas en determinadas instituciones o en la sociedad en general, Fairclough lo contempla a nivel textual en términos de la intertextualidad y la interdiscursividad.

La dimensión de la práctica discursiva de un determinado evento comunicativo implica, pues, diversos aspectos de los procesos de producción, recepción y circulación del discurso; por una parte, dichos procesos son de carácter institucional y, por otra, en un sentido más restringido, se encuentran involucrados los procesos discursivos propiamente dichos, como las transformaciones que los textos experimentan en su producción y consumo.¹³ Desde luego, también habría que considerar un proceso interpretativo que comprende aspectos psicológicos y cognitivos vinculados a las interpretaciones del discurso o de enunciados particulares. Así, el análisis de esta dimensión envuelve aspectos sociocognitivos de la producción e interpretación de los textos, ya que la producción de los mismos deja señales o indicios en ellos y la interpretación toma lugar sobre la base de estos elementos textuales. Con todo,

le concept d'intertextualité est lié à ceux de production et de réception, dans la mesure où, précisément, il dénie l'autonomie du texte pour révéler les rapports entre l'auteur et le récepteur, mais aussi le texte présent et tous les autres texte auxquels il réfère. Par conséquent, la réflexion sur l'intertextualité participe de la réflexion sur l'émission et la production des textes... (Gignoux 2005: 9).

Por otro lado, el hecho de que Fairclough ubique a la intertextualidad en la dimensión de la práctica discursiva no significa que la intertextualidad esté ajena a los procedimientos lingüísticos, que posibilitan activarla dentro del discurso. De hecho, para este autor, "the intertextual properties of a text are realized in its linguistics features" (Fairclough 1995a: 189).

En términos de la producción de un texto, una perspectiva intertextual enfatiza la historicidad de los textos (cadena intertextual); así, los textos

¹³ Maingueneau (1984: 151) también sostiene que "...la manière dont le texte est produit et celle dont il est consommé sont liées."

constituyen la suma de cadenas de comunicación de discursos existentes, que consisten en textos previos a los cuales responden. Desde el punto de vista de la distribución, una perspectiva intertextual es útil para explorar las redes relativamente estables en las que los textos se mueven y las predecibles transformaciones que sufren como el cambio de un tipo de texto a otro (por ejemplo, el discurso político a menudo es transformado en noticia). Y en términos de su consumo, una perspectiva intertextual es útil al enfatizar que no es sólo el texto, ni de hecho los textos que intertextualmente lo constituyen, el que configura la interpretación, sino también todos aquellos otros textos cuyos intérpretes de forma variable brindaron procesos de interpretación (Fairclough 1992: 84-5).¹⁴

4.2. Aspectos fundamentales del discurso representado

4.2.1. Modos de representación del discurso y posicionamiento

Quizás pueda verse que los aspectos teóricos que abordaremos enseguida en torno a la representación del discurso descansen en consideraciones iniciales muy simples y con toda razón podrán ser apreciados así, pero a la luz del análisis de los datos que conforman el corpus de este trabajo veremos que, contrariamente a lo que podría pensarse, implican una mayor complejidad cuando se les tiene en cuenta. Las diversas maneras en que el discurso representado es puesto en escena involucran una serie de cuestiones que resultan de suma relevancia para el análisis del discurso, entre otras, las dimensiones del posicionamiento del discurso o del género discursivo.

¹⁴ Como bien sabemos, el discurso representado siempre es *interpretado*, en una primera instancia, por el discurso representante, dando lugar así a la producción de un discurso complementario que lo comenta, explica, justifica o, eventualmente, lo subvierte, pues invariablemente “la cita es un caso de uso interpretativo del lenguaje” (Reyes 1994b: 601).

En términos generales, para Vion (2004: 96) “communiquer reviendrait donc à se positionner par rapport à une représentation construite dans le discours.” En el caso específico de la representación del discurso, el posicionamiento trata “...la manera como el discurso citante asume al discurso citado: hay una ‘distancia’ más o menos grande impuesta por el sujeto de enunciación del discurso citante” (Maingueneau 1980: 141).¹⁵ Esto conlleva a que el relator pueda adoptar una actitud de consonancia o de discordancia respecto a la subjetividad del discurso citado, comulgar o no con el decir o pensar del locutor citado.¹⁶

En efecto, el relator “...puede distanciarse de las actitudes expresadas en su discurso gracias a la presencia de enunciadores” (Goin 2007: 21), entendidos éstos como instancias entre el locutor y los puntos de vista. Precisamente, Charaudeau (1992: 623) plantea que el hecho de que el locutor referidor no coincida necesariamente con el interlocutor de origen y, por el contrario, varios intermediarios puedan intervenir entre el locutor de origen y el locutor referidor, presenta un cierto número de problemas, entre otros, con el tipo de “distancia” del locutor, que conducen a producir efectos relacionados con su credibilidad. Pero como afirma Reyes (1994b: 605), “...sea cual fuere la distancia que ponemos en nuestra palabra y la ajena, rara vez nos es posible separarnos completamente de lo que citamos.”

Para Charaudeau (1998: 257-8), el posicionamiento se corresponde con la posición que un locutor ocupa en un campo discursivo (formación discursiva) de discusión o conflicto, en el que defiende unos valores sociales e ideológicos que, a su vez, definen su identidad. Particularmente, respecto al

¹⁵ De acuerdo con Girón (1993: 199), “el concepto de ‘distancia’ se emplea en el análisis del discurso como un instrumento para dilucidar las dificultades (...) que presentan en los textos las diversas formas de reproducción o de citas y sus respectivas variantes. La ‘distancia’ mide la relación de aceptación o de rechazo que establece el enunciado reproductor con el enunciado reproducido.”

¹⁶ Con todo, “...la actitud ante el discurso trasladado es rasgo esencial de toda operación citativa, y se manifiesta con consecuencias sociales importantes en la prensa y en todos los medios de comunicación masiva” (Reyes 1984: 213).

posicionamiento del sujeto argumentante, este autor observa cinco posicionamientos de base y que guardan estrecha relación con la representación del discurso: tres se centran en el *yo* o sujeto argumentante y dos en el *tú* o sujeto “blanco” de la argumentación.

La *posición de autoridad* mediante la que el sujeto argumentante impone a otro una determinada problematización y de la cual ha de justificar la razón de dicha elección (por qué impone particularmente esa problematización y no otra). Muchas veces, la posición institucional le confiere al sujeto argumentante esa justificación en tanto que se erige como un experto, poseedor de un saber o poder, alguien responsable y con poder de decisión. En otras ocasiones, si no existe este tipo de recursos, es menester explicitar este derecho a argumentar que el sujeto se otorga, so pena de que se le pueda refutar.

La *posición de neutralidad* en la que el sujeto argumentante puede elegir una posición de “aparente” neutralidad, intentando en su modo de argumentación borrar todo rastro de juicios y evaluaciones personales. Esta posición de neutralidad representa un verdadero problema para la instancia periodística o mediática en general, desde el momento mismo en que citar no es un acto neutro, como veremos más adelante.

La *posición de compromiso* en la que el sujeto argumentante expresa una abierta y franca posición de compromiso, o bien de manera implícita por la elección de las palabras empleadas o por la modalización evaluativa que plasma en su discurso.¹⁷

Finalmente, y por demás importante, los dos posicionamientos centrados en el sujeto blanco de la argumentación e incluidos dentro de la *posición polémica* en la que, por una parte, el sujeto argumentante elige argumentos dirigidos al sujeto blanco que van en contra de los valores sociales que en determinado

¹⁷ Según Reyes (1984: 80), “...el discurso citado funciona como una mención que se usa en mi discurso como tal mención, pero que también puedo usar, comprometiéndome con la verdad de sus proposiciones; discurso más o menos violentado, pervertido, dotado de nuevo significado en el contexto de la citación.”

momento podría estar defendiendo este último, con quien establece una relación polémica. Y, por otra parte, el sujeto puede elegir argumentos que erige en valor de referencia moral, obligando al sujeto blanco a situarse o posicionarse frente a estos e instaurando así una relación de interpelación.

Tocante al posicionamiento en la manera de citar, el locutor referidor siempre revela la actitud de creencia que adopta respecto a la veracidad de las palabras pronunciadas por el discurso citado, o bien la actitud "...de prudencia o no frente a la información contenida en la declaración original..." (Charaudeau 2003: 211). El uso de algunas expresiones verbales como "*al decir de X*", "*si se cree a X*", "*X cree saber*", entre otras, es revelador de esta mayor o menor posición de distanciamiento, de la posición de apropiación o de rechazo que adopta el locutor relator frente a lo referido, de la manera en que se asumen o rechazan las declaraciones de los otros.¹⁸ De ahí que, de acuerdo con Komur (2004: 58), algunas gramáticas sostienen que no todos los verbos de decir convienen al discurso directo, ya que algunos verbos como *suponer*, *demostrar*, *pretender*, *asegurar*, *confirmar*, etc., evalúan la proposición que introducen. Es decir, atribuyen al sujeto del verbo el intento de transmitir cierta información sobre lo que otro hablante ha dicho.¹⁹

En este mismo sentido, para Maingueneau (1987: 62), al estudiar la manera en que son invocadas las citas, "...on ne peut négliger les verbes destinés à introduire les discours rapportés. En effet, selon le verbe choisi

¹⁸ Además, como ha señalado Donaire (1998: 48), "todo enunciado se organiza a partir de un punto de vista, y la lengua dispone de instrumentos para señalar puntos de vista, es decir, que determinadas unidades lingüísticas contienen como parte de su significado la expresión de un punto de vista." Punto de vista que, por otra parte, "... supone en el enunciado una orientación argumentativa, (...) una potencial argumentación a favor o en contra de X..." (Donaire 1998: 54).

¹⁹ Según Larouche-Bouvy (1988: 127), la puesta en escena del discurso citado acude a dos procedimientos que consisten, por una parte, en la descripción física y psíquica del personaje que habla, el lugar, el ambiente, etcétera y, por otra, en la elección del verbo que denomina *verbo introductor*. Su inventario de los verbos introductores muestra que, al lado de los tradicionales *dijo*, *declaró*, existe una riqueza y una variedad de verbos que la lectura rápida de un texto a veces pasa por alto (*sugirió*, *precisó*, *clamó*, *anunció*, *explicó*, *insistió*, *comentó*, *resumió*, *confirmó*, *aseguró*, *enfaticó*, *solicitó*, *subrayó*, *señaló*, etcétera).

(*suggérer, affirmer, prétendre,...*) c'est toute l'interprétation de la citation qui sera affectée." Asimismo, el simple uso de una palabra entrecomillada puede ser interpretado como una marca para rechazar dicha palabra o establecer un cierto distanciamiento, ya sea porque el discurso citante no la estima como suya, o bien porque el vocablo en cuestión se tiene por un neologismo (Maingueneau 1980: 141).

Uno de los problemas esenciales del discurso representado se relaciona con la cuestión de la fidelidad en el modo de referir la declaración original, ya que por regla general de manera voluntaria, consciente o no, el locutor relator realiza modificaciones del discurso original que, por otra parte, dan muestra de determinado posicionamiento.²⁰ Es decir, todo discurso representado da prueba de la actitud que adopta el locutor relator sobre su veracidad y, al mismo tiempo, deja ver cierto posicionamiento, pues mediante la elección de las palabras, revela su adhesión, comparte el contenido de verdad de lo dicho y muestra absoluta coincidencia de pensamiento con el discurso representado, o bien, manifiesta su no adhesión, cuestiona, toma distancia o se aleja frente al contenido de verdad de lo dicho; y, más aún, puede llegar a denunciar su falsedad.²¹ En otras palabras, puede darse una fusión de puntos de vista, o bien un distanciamiento entre el referidor y la proposición citada y, en otros casos, no sabemos bien hasta qué punto el referidor ha adoptado como suyo el pensamiento ajeno, si al citar está afirmando también él lo que han dicho los otros, ya sea con reservas, total o parcialmente (Reyes 1996: 22).

²⁰ Como consecuencia de las características generales del discurso representado, a los medios de información se les presentan cinco tipos de problemas vinculados a operaciones de *selección, identificación, reproducción, modalidad de la cita y posicionamiento* (véase Charaudeau 2003: 208 y ss.). Desde luego, estas operaciones estrechamente relacionadas con la representación del discurso se superponen o entremezclan, de tal suerte que no se dan de manera aislada, sino que coexisten simultáneamente.

²¹ "Incluso las palabras de los demás, reproducidas por el orador, cambian de significación, pues quien las repite adopta siempre a su vez una postura, en cierto modo, nueva, aunque sólo sea por el grado de importancia que le concede" (Perelman y Olbrechts-Tyteca 2000: 488).

Los distintos casos de intervención del locutor relator son una muestra fehaciente de su propio punto de vista en torno a la declaración original. Estas intervenciones pueden operar sobre las palabras del enunciado original (transformación léxica), sobre las palabras de la enunciación original (transformación de la modalidad del dicho), sobre la significación enunciativa de la declaración original (transformación del dicho original en hacer decir y al locutor original en agente de un hacer) y sobre la enunciación del propio locutor relator, cuando este marca cierta distancia frente al valor de verdad de la información contenida en la declaración original e incluso puede llegar hasta el cuestionamiento de la misma, con el uso del condicional, de diversos introductores o giros lingüísticos.

En otras palabras, por lo general, la intervención del locutor relator implica su propio punto de vista sobre la declaración original.²² Por otra parte, la intervención del locutor relator puede ser diversa y darse al transformar sólo "...una parte del enunciado original o de su enunciación, o bien en explicitar el propio acto de enunciación" (Charaudeau 2003: 212). Así, el discurso original puede ser citado por el referidor de la manera más objetiva posible, sin intervenir en él. Pero, igualmente, por el tipo de distancia que adopte, el locutor puede manifestar su adhesión o rechazo respecto al discurso de origen. "Cela pourra se faire, par exemple, en utilisant des verbes de modalités qui changent de sens..." (Charaudeau 1992: 623). El modo de enunciación de origen puede ser descrito para referir el modo de toma de palabra que caracteriza la actitud comunicativa del locutor de origen (cuestionar, responder, difundir), o para referir el acto enunciativo que produjo el mismo a través del empleo de tal o cual modalidad (alocutiva:

²² En este mismo sentido, para Martín Rojo (1997: 84) la intertextualidad implica "...the inclusion of the speakers' point of view, and other discourses in one's discourse. Inevitably and always, the interlocutor takes a position towards the discourse s/he evokes."

autorización...; elocutiva: obligación, opinión...; delocutiva: aserción...) (Charaudeau 1992: 625).

Los casos de intervención del locutor relator, que conllevan su propio punto de vista sobre la declaración original, requieren para poder juzgarlos conocer el dicho original, lo cual no siempre es posible. Con todo, lo que hay que tener presente es la tendencia a transformar las declaraciones originales por parte del locutor relator y la posición que éste adopta respecto al discurso representado, así como la orientación interpretativa que el discurso representado impone al receptor. Así, los discursos representados no dependen tanto de las estrategias puntuales del locutor, sino de la “posición del referidor” (Charaudeau 1998: 257) y del género discursivo al que pertenece el discurso citante. En efecto, el análisis del discurso habrá de poner en relación los modos de representación de otros discursos con la posición del referidor y del destinatario, así como con el género discursivo. Por ejemplo, “...el discurso referido ha desarrollado su propia naturaleza funcional en el periodismo al apoyar valores explícitos como son los de evidencialidad e informatividad, y otros menos evidentes como el ideológico” (Santander 2002: 9).

El discurso representado permite la expresión de puntos de vista opuestos en el discurso principal y, paralelamente, también la aceptación de unos y el rechazo de otros por parte del discurso representante. Así, el discurso representado deviene en un conjunto de voces y puntos de vista que el relator orchestra para actuar sobre sus destinatarios. Por ejemplo, la puesta en escena de diversas voces en los discursos periodísticos que conforman el corpus de análisis plasma los puntos de vista sobre el movimiento magisterial (entre otros, la urgente necesidad de renunciar a los tradicionales métodos de lucha del magisterio que, por las “atrocidades” de los manifestantes, provocan la indignación colectiva). En suma, el periodista presenta el conflicto de opiniones y, en general, asume o comparte la responsabilidad de lo dicho por los actores sociales de los cuales reproduce su discurso.

Para Méndez (2000: 151), lo que ha quedado descuidado en la mayoría de los estudios dedicados al problema del discurso “referido” es la “...la función del locutor-reproductor como configurador de su propio discurso...”. En última instancia, el *sujeto locutor-reproductor*, como le denomina esta autora, es el responsable de su propio discurso en tanto que ordena y estructura lo dicho por otro; por consiguiente, en su opinión

...hay que entender el problema del discurso referido como un problema de organización discursiva y, por tanto, textual en la que sólo hay un responsable: el sujeto locutor-reproductor, llámese este narrador, en el caso de la obra literaria, llámese periodista o redactor, en el caso del texto periodístico, sea el hablante de muy variadas situaciones de enunciación oral. Cada uno de ellos en su condición de sujeto-reproductor es un manipulador, en el sentido recto y etimológico de la palabra, de situaciones enunciativas complejas de las que aprovecha fragmentos, retazos discursivos del otro sobre los que construye su propio entramado textual (Méndez 2000: 165-6).

Ciertamente, el tejido de diferentes voces en maneras particulares es parte del proceso textual (Chouliaraki y Fairclough 2001: 153) y, asimismo, el discurso citante manipula los puntos de vista expresados por los discursos citados al ser reconstruidos por aquél. Incluso, mediante las maneras estratégicas en que las distintas voces son ordenadas y enmarcadas en los textos (Fairclough 1995b: 84).

Pero también habría que enfatizar que el relator es el único responsable de atribuir la responsabilidad de lo dicho a otro; por ello, en ocasiones suelen darse apelaciones del interlocutor que pretenden la confirmación de la responsabilidad enunciativa: *¿Lo dices tú o lo dice él? ¿De veras, él lo dijo? ¿Él fue quien lo dijo? ¿Estás seguro que él lo dijo?* Y, de igual manera, pueden darse apostillas del locutor reproductor que incidan sobre la responsabilidad de lo dicho por otro: *Yo no lo dije, lo dijiste tú; ciertamente, lo dijo él* (Méndez 2000: 155). En efecto, se puede ser responsable de haber seleccionado determinados retazos discursivos, ordenarlos de una particular manera, etcétera, y al mismo tiempo

de atribuir de manera exclusiva la responsabilidad de lo dicho a otra fuente, o bien apropiarse de lo dicho por otro para lo cual se puede evitar o no hacer evidente la atribución de la responsabilidad enunciativa, es decir, jugar con la ambigüedad respecto a quién es el responsable de lo dicho.²³

Ahora bien, si la incorporación intertextual de otros textos en un texto puede o no puede presentarse como una intertextualidad atribuida, a su vez ésta puede o no ser específicamente atribuida, ya sea porque se atribuye a una persona en particular (*el gobernador dijo...*), o bien porque se atribuye de una manera vaga (por ejemplo, cuando se atribuyen las palabras de un interlocutor imaginario, aunque vagamente a “algunos”) (Fairclough 2004a: 47-8). Pero más allá de que el discurso representado se atribuya o no a alguien en particular, en mayor o menor medida, este se pone en relación con determinadas partes del enunciado que el locutor principal asume como propias (Reyes 1994b: 601).

Visto así, estaríamos de acuerdo con que el *sujeto locutor-reproductor* puede ser el responsable último de atribuir la responsabilidad de lo dicho a otro, aun en los casos en que el locutor se distancia hasta “borrarse” para dejarle hablar al enunciador del discurso citado, porque como afirma Reyes (1984: 66), al margen de la intención y el modo que adquiera este, el movimiento oscilatorio entre la atribución y la apropiación es un rasgo distintivo de toda actividad citativa.

En suma, existen varias maneras y no tan evidentes u obvias de incorporar elementos de otros textos dentro de un texto; elementos de otros textos que pueden ser incorporados con o sin atribución alguna. En este

²³ Tomar un dicho para reintegrarlo en un nuevo acto de enunciación depende, efectivamente, del locutor relator. Pero, el discurso atribuido a un locutor diferente puede presentarse también como desmarcado del discurso representante, “pues a veces puede resultar estratégicamente útil jugar con esta posibilidad, no dar indicios del discurso referido, sugerirlos, o dejar que los evalúen los interlocutores. Entonces el locutor borra al locutor original y hace como si lo que enunciara sólo le perteneciera a él. En ese juego de marcado-no marcado por una parte, y no marcado-integración, por la otra, se sitúa el discurso de los medios de información” (Charaudeau 2003: 202).

sentido, la intertextualidad cubre un amplio rango de posibilidades (Fairclough 2004a: 40).

4.2.2. Representación del discurso y recontextualización

Otro asunto relacionado con la intertextualidad tiene que ver con cómo los textos recontextualizan otros textos. En este sentido, para Marnette (2004: 55), “...tout discours rapporté es par essence recontextualisé puisqu’il est détaché de la situation d’énonciation initiale et inséré dans un autre discours, qu’il y ait ou non transposition des embrayeurs...”, pero siempre se tratará de una inevitable recontextualización que puede darse de una manera más o menos pronunciada, o bien puede acentuarse sólo por el montaje de varios discursos representados. De hecho, la intertextualidad conlleva un proceso de recontextualización como consecuencia de la traslación del discurso representado de su contexto original a otro nuevo; así, “for any text, the analyst can explore how represented social practices are recontextualized within the social practice which the text is part of” (Fairclough 2004b: 114-5).

De acuerdo con Fairclough (1995b: 41), cabe preguntarse cómo un determinado tipo de evento comunicativo recontextualiza a otros eventos comunicativos y prácticas sociales, qué particulares representaciones y transformaciones produce, y cómo difiere de otras recontextualizaciones de los mismos eventos, en términos de las metas, los valores y las prioridades de la comunicación.

Este autor refiere cuatro “principios de recontextualización” (*presencia, abstracción, disposición y adiciones*),²⁴ que inciden en la manera en que el

²⁴ La “recontextualización” es un concepto desarrollado en la sociología de la educación que, según Fairclough (2004a: 339), puede aplicarse y ser fructuosamente operante dentro del discurso y el análisis textual; particularmente, para el abordaje de las maneras en que las distintas voces son ordenadas y enmarcadas en los textos (véase Fairclough 1995b: 79 y ss.).

acontecimiento es representado (concreta o abstractamente), al igual que afectan en cómo son evaluados, explicados o legitimados y en el orden en que son representados los acontecimientos. Fairclough (2004a: 139) resume estos cuatro principios formulando una pregunta para cada uno de ellos: *Presencia*: ¿qué elementos de los acontecimientos son incluidos/excluidos, acentuados/atenúados? *Abstracción*: ¿cuál es el grado de abstracción/generalización de los acontecimientos? *Disposición*: ¿cómo están ordenados? *Adiciones*: ¿qué es agregado al representar los acontecimientos —explicaciones/legitimaciones (razones, causas, propósitos), evaluaciones?

En suma, estos cuatro principios giran en torno a las implicaciones que tiene separar un enunciado de su contexto. Sin embargo, no siempre es posible o fácil determinar qué es lo que agrega al discurso citado y qué es lo que realmente cita el discurso citante. Así, para Para Coulmas (1986: 3),

the possibility for the reporter to introduce additional information from his own point of view in reporting what someone else said creates potential ambiguities in indirect discourse, because it is no always unequivocally clear whether a descriptive term testifies to the appraisal of the original speaker or that of the reporter.

Uno de los ejemplos que ofrece para explicar esta ambigüedad es el siguiente: “John asked me to dance with his *hysterical* wife” (Coulmas 1986: 4). La expresión en cursiva, a quién pertenece. Al parecer, generalmente, no puede ser determinado si ciertas expresiones cargadas de valor en discurso indirecto pueden ser identificadas como pertenecientes al discurso citante o al discurso citado. La expresión en cursiva (*hysterical*) puede ser parte de lo referido, o bien puede ser un juicio de valor del referidor más que de John.

Con todo, “es bien sabido que ‘separando los enunciados de su contexto’ se hace decir a un discurso lo que uno quiere” (Maingueneau 1980: 141). Además, como más adelante plantea esta misma autora,

...citar es extraer un material que ya tiene su significado en un discurso para hacerlo funcionar en un nuevo sistema de significación. No es, pues, suficiente identificar el discurso del que ha sido extraída la cita o estudiar la transformación que ha sufrido: es necesario además dar cuenta de su sentido, de su estatus, en la nueva estructura a la que se ha integrado” (Maingueneau 1980: 141).

Un significado no se mantiene necesariamente todas las veces que es “usado”, porque el hablante/escritor lo transforma, lo matiza y puede llegar a cambiarlo y una vez puesto en uso adquirir otro significado porque el hablante/escritor tiene una intención comunicativa concreta. Asimismo, el discurso representado a menudo es privado de gran parte de su contexto original, razón por la cual puede adquirir un significado distinto o incluso contrario al que tenía en su entorno original (Reyes 1984: 59).

En síntesis, las palabras citadas se utilizan con un nuevo significado al insertarse en otro contexto distinto, ya que “...reproducir o referir un discurso no significa repetir la situación enunciativa original, sino más bien manipularla para que se adecue a las necesidades discursivas y argumentativas de un nuevo tipo de sujeto...” (Méndez 2000: 150). Expresiones como: *Lo dijo en otro contexto; no quise decir eso; lo que quiso decir*, cuando las palabras de alguien son citadas y no está de acuerdo con el nuevo significado que adquieren reflejan esta problemática.

También Fairclough (2004a: 51) opina que la representación del discurso sufre un proceso de recontextualización, que conlleva prestar especial atención a dos cuestiones estrechamente relacionadas: la relación entre lo citado y el original (el acontecimiento que es comunicado); y, la relación entre lo citado y el resto del texto en el que tiene lugar (cómo figura en el texto lo citado, qué papel cumple en el discurso citante). La cuestión, pues, no es simplemente ver qué discursos son representados sino cómo están trabajando textualmente juntos.²⁵

²⁵ “Weaving different voices together in particular ways is part of the textual process...” (Chouliaraki y Fairclough 2001: 153).

En otras palabras, cuando el discurso representado es incorporado en un texto, siempre se elige, entre varias opciones, una determinada forma sobre cómo encuadrarlo, cómo contextualizarlo en términos de las otras partes del texto, de las relaciones entre lo citado y las explicaciones o justificaciones del discurso citante. La representación de discurso no solamente teje o mezcla voces diferentes, sino que las combina y las ordena de una manera particular, por ejemplo, estableciendo relaciones jerárquicas entre ellas de modo que una voz puede ser utilizada para enmarcar otra o para conjugarse con otra (Chuoliaraki y Fairclough 2001: 153).

Por consiguiente, si la representación del discurso incluye el tejido de diferentes voces, el tejido de las palabras de otro u otros con mis palabras, uno puede preguntarse qué determina su distribución y, simultáneamente, observar que en algunas ocasiones el patrón es una alternancia entre las consideraciones o explicaciones del autor, el discurso directo y el discurso indirecto. Por ejemplo, la información acerca de los maestros y el movimiento magisterial que protagonizan emana de otras voces, y el género de la prensa favorece esta distribución de la información entre la voz del editorialista y las voces a quienes atribuye otros discursos.

El encuadramiento, pues, conduce a considerar el ordenamiento de las diversas voces, la relación de unas voces con otras en un texto (Fairclough 2004a: 53). Por ejemplo, algunas voces pueden llegar a ser más prominentes en la primera parte de un texto y en la segunda destacar otras voces que contradicen o critican a aquéllas. En otros casos “despite appearances of ‘balance’ which are important to creating an impression of objectivity, it is often easy to divide voices into *protagonist* and *antagonist*...” (Fairclough 1995b: 82).

Algunos conectores (sin embargo, mientras tanto, por eso, sino...) y ciertas conjunciones (pero...) funcionan como marcadores para el ordenamiento de las voces. Los enunciados pueden estar vinculados mediante conectores como *a pesar de*, que establece un contraste entre lo que dicen unos y lo que dicen otros.

Un enunciado, incluso, puede ser la voz del propio relator y el otro enunciado puede corresponder a la representación de otra voz. Los enunciados pueden también mantener una relación de contraste aun cuando no existan lingüísticamente marcadores de ello.

Por otro lado, no solamente se representa qué es dicho por las figuras públicas u organizaciones institucionales, cuyos discursos son representados. Generalmente existe una mayor orientación hacia el significado *ideacional* (qué se dijo), aunque puede haber también una orientación al significado *interpersonal* y al contexto situacional o al amplio contexto social, es decir, cómo es dicho y bajo que circunstancias sociales (Fairclough 1995a: 64).²⁶ En otras palabras, el discurso representado puede estar precedido tanto por el tiempo, el lugar, como por el contexto situacional de la declaración hecha y formular lo que ésta dice.

Recordemos, por otra parte, que a través de la noción de la multifuncionalidad del lenguaje en los textos, Fairclough operacionaliza la asunción teórica de que los textos y los discursos son socialmente constitutivos:

Language use —any text— is always simultaneously constitutive of (1) social identities, (2) social relations and (3) systems of knowledge and belief (corresponding respectively to identities, relationships and representations...). That is, any text makes its own small contribution to shaping these aspects of society and culture. In particular cases, one of three might appear to be more important than others, but is a sensible working assumption that all three are always going on to some degree (Fairclough 1995b: 55).

Finalmente, otro aspecto conexo con la recontextualización es que cuando no se da ninguna información contextual, los receptores pueden o no llegar a recrear el contexto. Puede ser engañoso presentarlo como si fuera

²⁶ De igual manera, para Martín Rojo (1997: 89), “intertextuality is an efficient and persuasive way of presenting or evoking context...”.

autónomo, pero al cuestionar el contexto a menudo este panorama revela los compromisos ocultos tras un “hecho” en apariencia objetivo.

4.3. Representación del discurso: su acceso y aparente neutralidad

4.3.1. La aparente neutralidad de la representación del discurso

Algunas consideraciones teóricas (y de orden práctico), en principio, podrían tenerse por marginales, como la neutralidad aparente y la cuestión del acceso de la representación del discurso; sin embargo, resultan de suma importancia para entender más cabalmente su funcionamiento en los textos que analizaremos.

Aun cuando la lengua pone a disposición de los usuarios diferentes medios para referir las palabras o pensamientos de otros, la representación del discurso conlleva siempre, necesariamente, la elección de representarlo de una manera particular en vez de otras posibles.²⁷ Así, la conversión de un discurso en enunciados referidos implica una transformación que nunca es inocente o neutra, pues, como vimos antes, en este proceso siempre subyace la pregunta de qué asumen y qué rechazan, así como la manera de asumir y rechazar (el proceso de inclusión y exclusión).

Mourad y Desclés (2004: 400) sostienen que “...l’acte ‘citationnel’ n’est pas un acte neutre. Le fait de citer quelqu’un est déjà un engagement, mais cet engagement peut être un engagement fort ou un engagement faible selon les marqueurs linguistiques et leur modalité.” Por ejemplo, algunos adverbios pueden encontrarse asociados a los verbos introductores que podrían parecer

²⁷ De hecho, “historically authors have always been aware of relationships between the work they were writing and other texts. This awareness was traditionally expressed through such techniques as allusion, quotation, pastiches, parodic, fragments, etc.” (Cancalon y Spacagna 1994: 1).

neutros, ya sea antecediendo o precediendo a dichos verbos que pueden llevar a cambiar el grado de compromiso o la aparente neutralidad respecto al discurso representado: *desafortunadamente declaró...*; *dijo felizmente...*, etcétera.

Aunado a lo anterior, no existe citación neutra y esta no neutralidad se manifiesta, en principio, por la acción de extracción y selección de la citación (Mourad y Desclés 2004: 399). Por consiguiente, el discurso representado no es una actividad neutra o desinteresada, desde el momento mismo en que el relator refiere aquello que considera relevante y destacable, ya sean valores, actitudes, formas de comportamiento, identidades grupales o sociales y un largo etcétera.²⁸

Así, el discurso representado siempre sufre un proceso de transformación que puede ser más o menos respetado, más o menos manipulado, a partir de que se integra a un nuevo espacio enunciativo y en función de las intenciones comunicativas y de los efectos que pretende lograr el discurso citante. De ahí que el discurso citante siempre ejerce una cierta actividad de manipulación y, por ende nunca neutra, de acuerdo con la actitud adoptada, el posicionamiento ideológico o la intención comunicativa que se persigue frente al contenido del mensaje del discurso citado. Por tal motivo, una cita de ningún modo es un acto neutro, antes bien,

...remite a los fundamentos ideológicos y textuales del discurso citante. Muy frecuentemente, la cita es 'especular', es decir que el rodeo por el intertexto es un señuelo: bajo la apariencia de dar la palabra a otros discursos, el discurso citante no hace, en realidad, otra cosa que poner en funcionamiento sus propias categorías (Maingueneau 1980: 143).

²⁸ El *ethos*, concebido como parte de amplios procesos de crear modelos de comportamiento (Fairclough 1992: 166-7), puede llegar a ser una cuestión intertextual, en el sentido de que los modelos de comportamiento son utilizados o desplegados desde otros discursos para construir una versión particular de la identidad social. Esto quiere decir que los modelos pueden ser adoptados del discurso político, escolar, de la vida cotidiana, familiar, etcétera. La noción de *ethos* está constituida por rasgos o cualidades que el receptor atribuye a los enunciadores y que aparecen mostradas en el discurso de éstos. En el lenguaje escrito se manifiesta a través de lo que los enunciadores podrían decir de sí mismos y de los otros, de manera explícita o implícita (Goin 2007: 31-2).

La aceptación o rechazo de los enunciados referidos reflejan una adhesión o impugnación ideológica;²⁹ en última instancia, compartir o no una serie de conocimientos, creencias, valores, aspiraciones o, desde nuestra perspectiva, unas determinadas representaciones sociales. La posición ideológica del discurso citante —así como el contexto y el cotexto— es la que permite interpretar porqué el relator se coloca en retirada o en adhesión con respecto al discurso del otro. Se trata de diferencias, desestimaciones en algunas ocasiones o de estimaciones en otras.³⁰ De ahí también la necesidad de tener en cuenta tanto el contexto como el cotexto en los cuales se analiza la representación de las palabras y pensamientos por el discurso citante (Marnette 2004: 63).

Siguiendo a Lemke (1985: 275), sostenemos que cualquier sistema de práctica intertextual “...providing a powerful means for the maintenance of ideologies that serve wider social functions.” Ideologías que, como veremos más adelante, constituyen una condición para la producción de representaciones sociales. En suma, el discurso representante nunca es imparcial con todas las diversas voces representadas, porque mientras algunas voces son marginadas otras son destacadas; algunas pueden ser legitimadas al ser aceptadas por el discurso citante y otras no. Sin embargo, la equidad y el balance no puede ser evaluado señalando únicamente qué voces están representadas y cuánto espacio es dado a cada una de ellas, sino que, como ya hemos mencionado, la compleja red de voces a menudo es una sutil ordenación y jerarquización de voces (Fairclough 1995b: 81).

²⁹ Para Fairclough y Wodak (2000: 393), resulta útil concebir a la ideología “...como un proceso que articula representaciones particulares de la realidad y construcciones particulares de la identidad, especialmente de la identidad colectiva de grupos y comunidades.”

³⁰ Como bien sabemos, generalmente “en la redacción de un medio de comunicación se conforman las noticias adaptándolas a los intereses económicos e ideológicos que defiendan. Los medios estatales, a pesar de que sus comités representan el arco democrático, defienden los intereses del gobierno e incluso de las potencias aliadas” (Gutiérrez 2003: 51).

4.3.2. *La representación del discurso: una cuestión de acceso*

El acceso reviste un gran interés para el análisis intertextual. Una cuestión que podríamos plantear para el caso de las voces representadas en los siguientes términos: ¿son todas las que están y están todas las que son? Nuevamente, la pregunta sobre qué voces se eligieron se encuentra íntimamente relacionada con las preguntas en torno a qué dijeron, cómo lo dijeron y para qué lo dijeron.

Aparentemente, en ocasiones, el amplio círculo de la intertextualidad implica casi un ilimitado acceso para cualquier voz; sin embargo, no siempre resulta claro hasta qué punto, por qué y cómo las bases materiales de la comunicación restringen esta perspicaz intertextualidad (Hasan 1992: 219-20).

Los dilemas del acceso tienen una serie de implicaciones para las oportunidades con respecto a la participación en las áreas social, económica, política y cultural, pues excluir a alguien es una manera de ejercer el poder sobre aquel al que se le niega o restringe el acceso.

Desde luego, las cuestiones relacionadas con el acceso no se reducen a un problema técnico. Las condiciones de acceso permiten o impiden que otras voces estén presentes o participen en los discursos determinando el acceso real. La organización política de la sociedad, las dinámicas que la atraviesan, el juego de los poderes y de los contrapoderes, y las posibilidades (técnicas, económicas, sociales, etcétera) que determinan el empleo diferencial del acceso, así como las relaciones intergrupales presentes y pasadas contribuyen en gran medida a diferenciar la forma y el contenido de los mensajes; y, de igual manera, la memoria del grupo.

Fairclough (1995b: 67) considera que el orden del discurso de los medios masivos de comunicación puede ser examinado de manera provechosa como un dominio de la hegemonía y del poder cultural. Así, debido a las modalidades de poder y control que operan en contextos sociales específicos,

sugiere también que el concepto de intertextualidad debe ser combinado con una teoría del poder y la dominación, particularmente con la teoría de la hegemonía de Gramsci, ya que

...practice discursive, the production, distribution, and consumption (including interpretation) of texts, is a facet of hegemonic struggle which contributes in varying degree to the reproduction or transformation not only of the existing order of discourse (for example, through the ways prior texts and conventions are articulated in text production), but also through also that of existing social and power relations (Fairclough 1992: 93).

Las relaciones intertextuales integradas en una teoría social de la regulación explican por qué ciertas intertextualidades y no otras son posibles en una particular práctica discursiva. De acuerdo con Titscher *et al.* (2000: 151), Fairclough “...proceeds from an essential connection between discourse and hegemony, and views the control over discursive practices as a struggle for predominance over orders of discourse. Hegemony is understood as transitory and unstable, and orders of discourse are an area of potential cultural hegemony.”

En palabras de Fairclough (1995b: 67-8),

Gramsci's concept of *hegemony* (...) is helpful here as a theory of power and domination which emphasizes power through achieving consent rather than through coercion, and the importance of cultural aspects of domination which depend upon a particular articulation of a plurality of practices. The issue with respect to a hegemony model becomes one of whether and how diverse discursive practices are articulated together within the order of discourse in ways which *overall* sustain relations of domination.

Asimismo, para Charaudeau entre las funciones del discurso circulante que en parte remiten y contribuyen a la construcción de representaciones destaca lo que él denomina una función de *poder/contrapoder*, la cual

...realizan discursos que producen una “palabra de trascendencia”, es decir, una palabra que se impone como autoridad, autoridad que emana de su posición o de estar por encima de la *mêlée* social, y a raíz de eso da un sentido a la acción social, la orienta, le sirve de guía y fundamenta su potencia. Se trata aquí del discurso del “poder político”, de todo lo que encarna institucionalmente y, en particular, de lo que aparece tras la figura del Estado. Sin embargo, frente a esos discursos de poder, se desarrolla (cuando es posible) otros discursos, de reivindicación, contestatarios del orden impuesto, y cuya fuerza depende al mismo tiempo de la organización del grupo que los produce, de sus posibilidades de movilización y de los valores éticos que usa como emblema. En este sentido estos discursos actúan como un contrapoder, una contraorientación, que representa tradicionalmente el discurso del “poder civil”... (Charaudeau 2003: 130-1).

Como podemos observar, y aunque Charaudeau explícitamente no hace referencia a la teoría hegemónica del poder de Gramsci, es evidente que en su anterior planteamiento subyace la idea de que la lucha hegemónica entre fuerzas políticas puede ser vista parcialmente como una dimensión sobre las afirmaciones de sus particulares visiones y representaciones del mundo que pretenden lograr un estatus universal.

Por otro lado, el simple hecho de que una plétora de voces esté incluida en el tratamiento de los medios de asuntos políticos o sociales no implica una ausencia de control social, pues el hecho de cómo se tejen las voces juntas y cómo están ordenadas unas con respecto a las otras llega a ser una cuestión decisiva (Fairclough 1995b: 84). Así, por ejemplo, cuando en los medios se da cabida a otras voces y se las exhibe en un escenario del orden de la comunicación será para contrarrestarlas, debatirlas, negarlas, vituperarlas, denostarlas y un largo etcétera nada favorecedoras para esas voces puestas en escena, mientras que a otras se pretenderá destacarlas o, en último caso, silenciarlas.

Uno de los rasgos principales de la información de los medios es la ilusión de que es exhaustiva, y dicha ilusión está tan generalizada que resulta difícil imaginar que algo importante quede excluido de ella; o dicho de otra

manera, que lo importante son las voces que, de manera casi exclusiva, han sido incluidas. Sin embargo, uno siempre podría preguntarse ¿qué no aparece aquí, quién falta, dónde podrían estar las “lagunas”, las omisiones, los silencios?, pues como bien sabemos, a veces, lo más llamativo de un discurso son sus silencios.

Por esta razón conviene empezar, analíticamente, por una importante pregunta: ¿qué textos y voces están incluidas, cuáles son excluidas y qué ausencias significativas existen? Por ejemplo, en los textos de la prensa escrita del corpus analizado, podemos observar que la voz de los maestros escasamente es incorporada en esos discursos, a pesar de que el editorialista escribe acerca de los maestros y el movimiento magisterial que encabezan, mientras que las voces de la sociedad, padres de familia, analistas, autoridades tanto gubernamentales como educativas, etcétera, son incorporadas. Pese a ello, siempre es posible que otras voces sean incorporadas, aunque de la gente ordinaria sólo se incluyan sus reacciones ante determinados acontecimientos, pero no como fuentes, sino más bien sus experiencias y no tanto sus opiniones (Fairclough 1995: 49).

Muchas ideas y puntos de vista permanecen ausentes, y un significativo número de personas y grupos sociales carecen de representación. En otras ocasiones, el mismo emisor les puede permitir el acceso a determinadas personas, pero siempre y cuando no digan más de lo que conviene que digan, elegir lo que dicen para ser utilizado en su contra (siguiendo el principio judicial de *todo lo que digas podrá ser usado en tu contra* y, por qué no, otras veces *a tu favor*).

Es decir, se puede intentar ofrecer una imagen de aparente apertura “democrática” a todas las voces, aunque sólo sean aquellas que comulgan con cierta forma de pensar, provengan de donde provengan y de las personas que provengan: personas que ocupan una posición oficial, semioficial o del ciudadano de a pie, siempre y cuando sea conveniente llevarlas como “agua

para nuestro molino". Pero siempre subyacerá la pregunta en torno a qué voces callar y cuáles hacer hablar. Sin embargo,

There is an added twist when we consider which sectors of the society actually come to have their positions represented in the news media. Access to the media is most open to socially dominant sectors, both as 'reliable sources' and as 'accessed voices' appearing in represented discourse and interviews... (Fairclough 1995a: 62-3).

Debido a la gran cantidad de los diversos actores del espacio público que potencialmente pueden tomar la palabra, los medios se ven obligados a realizar una selección,³¹ la cual se efectúa en función de la identidad del declarante y del valor de lo declarado. Así, "organization which are not perceived as legitimate (for instance, what are defined as 'extreme' political groups or parties) are excluded or more rarely referred to" (Fairclough 2004a: 49).

La identidad del declarante puede ser bastante notoria (por ejemplo, cuando se les otorga la palabra a los poderes), o bien puede quedar en el absoluto anonimato (cuando se les facilita la palabra a los anónimos). Sin embargo, ambas opciones presentan serios problemas a los medios, ya sea porque en el caso de la primera opción se le confiere a los medios la imagen de un órgano de información oficialista o institucional, incluso aunada a una imagen de seriedad; y, en la segunda opción, ya sea porque se les puede adjudicar una imagen de democracia que puede devenir en una imagen de demagogia (Charaudeau 2003: 208).

En relación con el valor del discurso referido, los medios se ven obligados a seleccionar la declaración que refieren de acuerdo con el efecto de valor que ésta pueda suscitar. Para Charaudeau (2003: 209), cuatro son los principales efectos de valor; un efecto de "decisión", si la declaración proviene de un locutor que posee poder para decidir; un efecto de "saber", si la

³¹ Como afirma Fairclough (2004a: 55), "...intertextuality is inevitably selective respect to what is included and what is excluded from events and text represented."

declaración emana de un locutor que, debido a su saber, posee una posición de autoridad; un efecto de “opinión”, si la declaración procede de un locutor que, sobre los hechos, formula un juicio o una apreciación; y, un efecto de “testimonio”, si la declaración proviene de un locutor que, sobre un hecho específico, se limita a describir la realidad tal y como ha sido vista u oída.

Con todo, la articulación de una pluralidad de voces, implica que éstas pasarán por el tamiz de la evaluación ética³² y de la valoración en términos ideológicos de lo que es bueno o malo, de lo que es deseable o indeseable, de lo que es conveniente o inconveniente, de lo que es útil o innecesario, de lo que es orden o desorden; en suma, de lo qué son y deben ser los comportamientos, las normas y los valores sociales.

4.4. Presuposición, negación y trabajo ideológico de los textos

4.4.1. Presuposición y negación en la representación del discurso

La representación del discurso como intertextualidad mantiene estrechas relaciones, entre otros elementos, con la presuposición y la negación. En palabras de Fairclough (1995b: 107)

The presuppositions of a text are part of its intertextuality (...) presupposing something is tantamount to assuming that there are other texts (which may or may not actually exist) that are common ground for oneself and one's readers, in which what is now presupposed is explicitly present, part of the 'said'.

La noción de presuposición introduce una significativa intertextualidad, al relacionar los enunciados de un texto con otro conjunto de enunciados que

³² Por lo general, las representaciones sociales evocadas por el discurso citante inevitablemente son evaluadas, implícita o explícitamente, y suelen manifestarse de múltiples y variadas maneras.

aquellos presuponen; por lo tanto, la presuposición es una propiedad de considerable importancia para el análisis de la intertextualidad puesta en juego en el discurso.

Las presuposiciones son proposiciones tomadas por el productor del texto como establecidas de antemano o dadas por sentadas, aunque cabría preguntarse por quién o quiénes son fijadas de una vez por todas, pues, como bien sabemos, los textos siempre poseen una mezcla de significados explícitos e implícitos, es decir, lo que es dicho y lo que es presupuesto o, en otras palabras, aquello que se da por evidente, indiscutible y otras veces simplemente como conocimiento de sentido común. Sin embargo, el problema es que muchas presuposiciones, por el contrario, son discutibles ya que dan por sentado cosas que son cuestionables.

Adoptar la perspectiva intertextual de la presuposición implica asumir que las proposiciones presupuestas son una manera de incorporar los textos de otros, aunque “...in many cases of presupposition the ‘other text’ is not an individual specified or identifiable other text, but a more nebulous ‘text’ corresponding to general opinion (what people tend to say, accumulated textual experience)” (Fairclough 1992: 121). Por ende, la presuposición es un caso dentro de las citas no expresas, una forma de citar implícitamente a otro enunciador y, además, lo presupuesto generalmente se atribuye a un enunciador anónimo y colectivo.

Las presuposiciones que inevitablemente hacen los textos pertenecen a este tipo de relaciones implícitas que mantienen con otros textos.

What is ‘said’ in a text is ‘said’ against a background of what is ‘unsaid’, but take as given. As with intertextuality, assumptions connect one text to other texts, to the ‘world of texts’ as one might put it. The difference between assumptions and intertextuality is that the former are not generally attributed or attributable to specific texts. It is a matter rather of a relation between this text and what has been said or written or thought elsewhere, with the ‘elsewhere’ left vague (Fairclough 2004a: 40).

La presuposición (el acto de presuponer) es una forma particular de implicación en el lenguaje, por la que una misma frase contiene literalmente dos o más aseveraciones: una destinada a la comprobación como objeto de asentamiento o de disentimiento por parte del receptor (“lo puesto”) y otro, independientemente del primero, que se da por supuesto y ya admitido, y, no constituye el objeto de la comunicación (“lo presupuesto”). Veamos el siguiente enunciado: *Si acabamos con la corrupción del Sindicato de maestros, la educación saldrá adelante*. Además de la aseveración que se refiere al Sindicato y la educación (“lo puesto”), el condicional en la expresión “si acabamos” introduce otra aseveración (que alguien dijo o pensó en alguna otra parte), la cual no se ofrece a discusión: existe corrupción en el Sindicato de maestros.

La presuposición, entonces, “...can be seen as a way of strategically ‘packaging’ information. Some information (the existence of a referent or a proposition) can be treated as commonly known and accepted —that is, as ‘old’ information” (Chilton 2004: 64). Por ejemplo, el enunciado *Nuevamente aparece la amenaza del sindicato* presupone, por una parte, que existe o hay una amenaza por parte del sindicato ya que, como plantea Fairclough (2000: 163), “presuppositions are marked in various ways in texts —a definite article (‘the’) is the most common marker...”, es decir, el artículo *la*, en *la amenaza del sindicato*, presupone la existencia de la amenaza como tal o que de hecho existe; por otra parte, este mismo enunciado presupone que el sindicato actúa con amenazas de por medio, o bien, en un momento dado, que con amenazas pretende el sindicato lograr las demandas que reclama.

Otro caso bastante ejemplificador de la presuposición lo tendríamos al afirmar, en un momento dado, que hay o existe una publicidad honesta y legal, lo cual presupone que en otro(s) texto(s) se ha dicho que hay o existe una publicidad deshonesta e ilegal. Por otra parte, por qué habría que enfatizar la honestidad y legalidad de la misma, si no es por el hecho de la presuposición

que conlleva. Así, la presuposición abre un espacio intertextual y, en este sentido, es un poderoso operador intertextual.

Asimismo, los enunciados negativos comúnmente son utilizados con propósitos polémicos. Por ejemplo, un titular en la prensa escrita del tipo *No cederá gobierno a presiones: Pablo* presupone la proposición, en algún otro texto, de que otros gobiernos han cedido o pudieron haber cedido a las presiones de determinados grupos políticos o sociales. De este modo, los enunciados negativos son portadores de tipos especiales de presuposiciones que también trabajan intertextualmente, al incorporar otros textos con el fin de impugnarlos y rechazarlos.

Así, las negaciones son bastante ricas en presuposiciones, puesto que “denials imply the assertion ‘elsewhere’ of what is being denied...” (Fairclough 2004a: 47). Por ejemplo, *El magisterio no tiene la razón* puede ser interpretado en un contexto determinado como la respuesta a, precisamente, lo que otros afirmaron (otras voces que dijeron: *El magisterio tiene la razón*).

Cabe señalar que dentro de los fenómenos intertextuales, quizás donde se hace más evidente la imbricación de dos problemas estrechamente relacionados sea en el caso de las citas subyacentes vinculadas con la presuposición: el problema de quién lo dijo y el problema de cómo lo dijo. Por ejemplo, en *La educación no debe ser amenazada* se presupone el discurso representado, aunque no citado explícitamente, de una voz responsable de la proposición contraria. Por el momento, lo que interesa señalar es que la negación de tal proposición tan sólo presupone el discurso representado de un enunciador de lo que, ficticia o efectivamente, se da por afirmado antes por esa voz que ha aseverado con anterioridad que *La educación es (o está siendo) amenazada*.

Ahora bien, la cuestión es ¿a quién se le atribuye la afirmación presupuesta? Quizás, a la *vox pública* que lo ha afirmado, o bien, se trata del discurso representado de un enunciador que ha realizado tal acto de habla de

amenaza, por ejemplo, un portavoz del magisterio o un líder magisterial. Y, más aún, se le podría adjudicar al propio Secretario de Educación, algún representante del gobierno o periodista que pudo haber pensado y dicho con anterioridad que, efectivamente, *La educación es (está siendo) amenazada*. Desde luego, el contexto juega un papel muy importante para que el lector u oyente infiera o determine a quién se le puede atribuir la afirmación presupuesta.

Y más aún, al margen de que ninguna persona hubiera dicho o sugerido que *La educación es (está siendo) amenazada*, en la proposición que hemos tomado de ejemplo se presupone y, por consiguiente, se cita. Con todo, sea quien fuere a quien se le atribuya la afirmación presupuesta, aún queda por dilucidar si lo que se dijo fue efectivamente *La educación es (está siendo) amenazada*, o pudo haber sido, en voz de la dirigencia sindical, por ejemplo: *Nos vamos a la huelga o nos declaramos en huelga*. Entonces, ¿se parafrasea, se tergiversa o simplemente se reinterpreta el texto original?

4.4.2. La importancia ideológica de las presuposiciones en los textos

Muchas proposiciones, como acabamos de ver, no son abiertamente verbalizadas sino comunicadas por presuposiciones, una clase de significados que aparecen automáticamente. Por ende, para el análisis del discurso reviste particular interés la automaticidad de la relación que suscita la presuposición.

Como bien sabemos, los significados no siempre son expresados de forma explícita, incluso no siempre es posible hacerlo de esa manera. Así, las personas tienen algún grado de elección con respecto a cómo exactamente promueven en sus oyentes la construcción de representaciones mentales que les gustaría que ellos construyeran. De este modo, a través del grado de elección que los hablantes tienen de las palabras y frases promueven en los oyentes particulares experiencias de significados.

Según Chilton (2004: 80), las presuposiciones involucran dos dimensiones; por una parte, un hablante puede suponer marcos de conocimiento compartidos (hechos, actores sociales o individuales, instituciones, etcétera) y, por otra parte, el hablante puede suponer que tales marcos no solamente son conocidos, sino también aceptados como normales y legítimos. En suma, las presuposiciones no son solamente acerca de lo que es verdad, sino también acerca de lo que es justo. Las presuposiciones pueden estar vinculadas a sistemas de creencias de varias clases (ideologías implícitas, consensos, etc.); también, por supuesto, puede resultar que las presuposiciones de un hablante puedan ser impugnadas por otros.

Para el análisis del discurso, las presuposiciones adquieren suma relevancia porque precisamente es a través de éstas como los textos trabajan ideológicamente, es decir, "...ideologies are primarily located in the 'unsaid' (implicit propositions)" (Fairclough, 1995a: 24).

Se advierte de inmediato el enorme partido que puede sacar la teoría de la presuposición en el análisis de las ideologías en el texto, ya que

all forms of fellowship, community and solidarity depend upon meanings which are shared and can be taken as given, and no form of social communication or interaction is conceivable without so much 'common ground'. On the other hand, the capacity to exercise social power, domination and hegemony includes the capacity to shape to some significant degree the nature and content of this 'common ground', which makes implicitness and assumptions an important issue with respect to ideology (Fairclough 2004a: 55).

Dentro del sistema social, los medios masivos de comunicación afectan y son afectados por las relaciones de poder que se establecen entre los diferentes grupos sociales. La manera cómo el lenguaje de los medios contribuye a establecer o mantener determinadas relaciones de poder ha sido estudiada en términos de la ideología o, más precisamente, de cómo trabaja ideológicamente el lenguaje de los medios (véase Fowler *et al.* 1983).

De acuerdo con Reboul (1986), la definición de ideología, a la cual nos suscribimos, puede plantearse a partir de los cinco rasgos que la caracterizan: es un *pensamiento partidista*, en tanto que "...es parcial en sus afirmaciones y polémica frente a las otras" (p. 18); es un *pensamiento colectivo*, debido a que "...no es el pensamiento del individuo; es el hecho de que este pensamiento se sitúa en un 'ya pensado', que lo determina sin que él lo advierta" (p. 19); es un *pensamiento disimulador*, puesto que "...tiene que enmascarar los hechos que la contradicen, o quitarle la razón a las buenas razones de sus adversarios, y sobre todo, debe ocultar su propia naturaleza" (p. 20); es un *pensamiento racional*, ya que "cuando refuta a sus adversarios, lo hace mediante argumentos racionales, al menos en apariencia" (p. 21) y es un *pensamiento al servicio del poder*, pues "...su función es la de justificar su ejercicio y legitimar su existencia" (p. 22).

Para Fairclough (1995b: 12), "...the ideological work of media language includes particular ways of representing the world (...), particular constructions of social identities (...), and particular constructions of social relations...". Desde esta perspectiva, se entiende que el nido privilegiado de la ideología es el lenguaje. Por medio de este, por ejemplo, la ideología legitima, justifica, disimula y consolida ciertas relaciones de dominación o determinadas prácticas sociales, cuando el poder tiene que recurrir a ellas.

Dichas relaciones desiguales de poder suelen estar implícitas en las presuposiciones de los textos.³³ Como ya hemos mencionado, un presupuesto puede ser definido como un elemento que aunque no está afirmado por el enunciado, es preciso admitir para que el enunciado adquiera sentido (Reboul 1986: 60).³⁴ Así, en la siguiente declaración: *En el pasado el magisterio se desbordaba*

³³ Esto no excluye, por supuesto, que la ideología se manifieste en otros actos y prácticas sociales. Podemos encontrarla implícitamente también en las formas "naturalizadas" de organización de determinados tipos de interacción, como en la manera en que se organizan los turnos de habla en las entrevistas o en los juzgados. Y, por otro lado, tampoco significa que todo discurso sea ideológico.

³⁴ Ciertamente, en un gran número de casos, lo importante no es lo que se dice, sino lo que no se dice, silencia u oculta.

en las calles, porque era evidente que contaba con banderas propias y los intereses del magisterio eran lo principal, además del uso del pretérito imperfecto de indicativo (*desbordaba, era, eran*), propicio para adoptar valores citativos, pues se relaciona con la información conocida (o que se supone como conocida) por el lector, se pueden discernir dos importantes presuposiciones: 1) que el magisterio ya no cuenta con banderas propias y, 2) que tampoco los intereses del magisterio son lo principal. Afirma, sin decirlo que, ahora, el magisterio en cuestión se desborda en las calles por otro tipo de intereses (personales) de los dirigentes u otros grupos sociales.

Fairclough (1995b: 14) también concibe a la presuposición “...as ‘preconstructed’ elements within a text, elements that are constructed beforehand and elsewhere...” y, además, considera que la ideología de un texto se vincula con la(s) ideología(s) de textos previos dentro de él (intertextualidad). Por lo tanto, uno de los aspectos del análisis intertextual —la representación del discurso— consiste en revelar las funciones y efectos ideológicos que desempeña el discurso representado. En este sentido,

Exploring whether a particular implicit proposition or a set of propositions are working ideologically is one issue within a general set of questions that can be asked whenever one representation is selected over other available ones, or whenever identities or relations are constructed in one way rather than other. The questions are (a) what are the social origins of this option? where and who does it come from? (*whose* representation is it, for instance?) (b) what motivations are there for making this choice? (c) what is the effect of this choice, including its effects (positive or negative) upon the various interests of those involved? (Fairclough 1995b: 14-5).

Esto conduce, en la valoración de la importancia de determinadas representaciones, relaciones e identidades en coadyuvar al establecimiento o reproducción de relaciones de dominación, a la pregunta de si la proposición dada por sentada es verdadera o falsa. Desde luego, los hechos pueden ser “verdaderos o falsos”, lo cual sí importa, pues “...la ideología es un discurso

que se oculta siempre detrás de otra cosa: la ciencia, el sentido común, la historia, la naturaleza, etcétera” (Reboul 1986: 56), aunado a que algunos discursos falsean por omisión parte de los hechos o de lo dicho. Con todo, si la ideología dice o no la verdad, “...su discurso está al servicio de un poder que la determina y la censura” (Reboul 1986: 56).

En conclusión, el terreno del análisis (crítico) del discurso (representado) que tenemos en mente está constituido por una figura triangular, cuyos vértices son el lenguaje, la ideología y las representaciones sociales, cada uno de los cuales está vinculado con los otros dos. En consecuencia, el análisis del discurso representado puede ser entendido como un intento de mostrar vínculos sistemáticos entre la ideología, las representaciones sociales y la representación del discurso.

Consideramos que este enfoque teórico integrado resulta pertinente para lograr la descripción sistemática, el análisis y la explicación de la representación del discurso, lo cual nos enfrenta al problema de la articulación de los tres vértices mencionados si queremos esclarecer ciertos determinantes simbólicos y socioestructurales, e incluso materiales, de los fenómenos socioculturales en cuestión, pues tenemos en cuenta que no constituyen objetos independientes. En otras palabras, el estudio de cada uno de estos tres fenómenos es relevante para la comprensión de los otros dos.

Ya hemos visto que tanto la ideología como las representaciones sociales se manifiestan y, además, necesitan del discurso, el lenguaje y la comunicación para su adquisición y reproducción, razón por la cual establecen vínculos evidentes que habremos de verificar. Igualmente, para dar cuenta de que el uso de la lengua es ideológico, que expresa tal o cual ideología, o ciertas representaciones sociales de los objetos (incluidos los sujetos), es imprescindible el análisis de estrategias, mecanismos y estructuras del discurso (por ejemplo, la utilización del discurso representado o de la metáfora en el discurso ideológico). Asimismo, el estudio de las representaciones sociales nos permite

dar cuenta y esclarecer los fenómenos ideológicos que subyacen en la representación social.

No obstante, posiblemente lo que no resulta tan evidente sean los vínculos que unen a la ideología y las representaciones sociales. En ocasiones se les llega a considerar sinónimos y se sustituye un concepto por el otro. Sin embargo, las representaciones sociales pueden estar total o parcialmente determinadas por elementos ideológicos. Ibáñez (1988: 59) sugiere una analogía con el tipo de relación que un código³⁵ mantiene con los textos específicos que permite generar: “Las representaciones sociales serían como los textos, siempre concretos y particularizados, mientras que la ideología sería como el código que permite producirlos. Esto significa que la ideología constituiría una condición de producción de las representaciones sociales.”

Y, precisamente, entre el conjunto de condiciones de producción destacan las conversaciones cotidianas (junto con otras formas de comunicación) y la ideología; por consiguiente, podemos considerarles elementos de causalidad que inciden en la génesis de las representaciones sociales.³⁶ Así, el asunto de cómo los procesos de construcción de las relaciones y las identidades sociales se dan en los textos es un tema de gran importancia en el análisis ideológico.

4.5. Funciones de la representación del discurso

En este apartado, nos ocuparemos de algunas cuestiones relacionadas con las funciones que cumple la representación del discurso. Como hemos visto

³⁵ La ideología es un código específico de orden social que coacciona y opera en el nivel de la lengua y que, sin duda, regula el habla. Tal como afirma Reboul (1986: 11), “una ideología determina no sólo nuestra manera de hablar, sino también el sentido de nuestras palabras”.

³⁶ Según Fairclough (1995b: 58), “...particular representations and recontextualizations of social practice (ideational function) —perhaps carrying particular ideologies...” Y más adelante agrega, a propósito del discurso de los medios, que “most accounts of ideology in the media stress representational issues” (1995b: 127).

hasta aquí, en la práctica discursiva de la citación subyacen, entre otras, importantes preguntas: ¿a quién atribuimos (o dejamos de hacerlo) esas palabras que fueron dichas o escritas por otro?, ¿qué posición adoptamos frente a ellas? Pero, igualmente relevante es la pregunta en torno a ¿qué cosas hacemos con el discurso representado? El particular interés de Barman (2004: 5), respecto a la intertextualidad, apunta en este sentido cuando sostiene que “...is not simply in the relational nexus between texts, but in how intertextuality is accomplished in communicative practice, including both production and reception, and to what ends.”

La representación del discurso forma parte de los recursos productivos (e interpretativos) que las personas utilizan para múltiples fines; por ejemplo, para la credibilidad del propio discurso. De hecho, desde el punto de vista de Charaudeau (2003), los diversos procedimientos de citación implican una determinada elección en función de los efectos que se buscan producir relacionados con su credibilidad. De esta manera, el discurso representado desempeña ciertas funciones y determinados efectos al reintegrarse en un nuevo acto de enunciación.

El discurso representado, de acuerdo con Charaudeau (2003: 203), funciona “...estratégicamente como un ‘discurso de prueba’, frente al otro o frente a *uno mismo*” y, a la vez, el hecho de citar produce ciertos efectos. En el primer sentido, frente al otro, porque se presenta como una prueba de “autenticidad” de que lo referido ha sido dicho realmente; de igual manera, porque se plantea como una prueba de “responsabilidad” de quién lo ha dicho y, finalmente, porque se propone dar una prueba de “verdad” del contenido de lo dicho. Así, en esta operación³⁷ el discurso representado lleva a cabo una transformación enunciativa de lo ya dicho, que exhibe la posición de

³⁷ Charaudeau (2003: 203) le denomina a esta operación de *reconstrucción*, “...porque se trata de tomar un dicho para reintegrarlo en un nuevo acto de enunciación, y ese dicho depende entonces del locutor relator.”

apropiación o de rechazo que el locutor relator adopta frente a lo citado. Es decir, el locutor relator intenta o no preservar una frontera con lo que no pertenece a su discurso, o bien, la perspectiva del discurso citante coincide con la del discurso citado.³⁸

Y en el segundo sentido, frente a *uno mismo*, el discurso citante da prueba de cierta “autoridad” porque cuando cita da muestra de que quien refiere sabe, es decir, se erige como sabedor; asimismo, el discurso citante da prueba de cierto “poder” en la medida en que al otro se le hace saber algo que ignora y, por último, porque el que refiere da prueba de un “posicionamiento” respecto a su adhesión o rechazo en relación con el contenido de la verdad del discurso citado. En esta operación, el discurso representado se apoya en la operación de desmarque con el fin de exhibir la autenticidad de lo dicho y al locutor original como su responsable.

Asimismo, de acuerdo con Plet (1991: 13),

if a sender, i. e. a speaker or writer, makes use of a quotation, he does so not just arbitrarily but with certain intentions. These intentions are in their turn modified by the conventions of the chosen communicative situation. As there are more or less conventionalized quotational functions, too.

Como podemos observar, para este autor, el emisor es el punto de partida de los modos funcionales de la cita, lo cual implicaría examinar tanto las intenciones como las convenciones que rigen las situaciones comunicativas en las que se manifiestan las citas.³⁹ En este mismo sentido, Alonso (2001: 86) sostiene que “...son las convenciones más o menos implícitas en repertorios sociolingüísticos determinados y las intenciones presentes en los actores

³⁸ Para Reyes (1994b: 598), en el estilo indirecto implícito “...el locutor atribuye un pensamiento o enunciado a otro, pero adaptándolo (generalmente en sus propias palabras) de modo que su voz y opinión se fusionan con las de su fuente.”

³⁹ Esto significa, en principio, contemplar los modos de representación de otros discursos como una serie de estrategias que el locutor utiliza en función de sus finalidades comunicativas, que se corresponderían con una perspectiva pragmática.

sociales las que discriminarían al fin de cuentas la variedad de funciones.” Se trata de una estrategia discursiva que los locutores pueden utilizar de manera distinta y dicho uso puede estar determinado por las características personales, económicas, sociales, políticas y, sobre todo, intencionales.

Es sabido que el empleo de los diversos procedimientos del discurso representado se presta a usos discursivos muy diferentes, pues como afirma Vincent (2004: 237),

le discours rapporté est un outil discursif utilisé lorsqu'on veut faire référence à des propos issus d'une autre situation d'énonciation: il peut agir, selon les besoins discursifs, comme élément de «reportage» (dans un but narratif ou informatif) ou comme argument d'autorité (dans un but argumentatif).

Entre otros autores, Maingueneau (1980: 140) sostiene que el discurso directo “‘autentifica’ los enunciados citados...” es decir, la exactitud de las citas crea o intenta producir un *efecto de realidad*, ya que una reproducción “exacta” de la cita, en principio, mantiene el sistema deíctico del enunciador citado (pronombres personales, verbos y adverbios de tiempo y lugar), tiene un alto valor de evidencialidad y da credibilidad a la noticia, información o declaración del discurso citante.

De este modo, las funciones discursivas que se le han adjudicado al discurso representado son múltiples y variadas (Reyes 1994b: 594), lo cual quiere decir que no hacemos uso del discurso del otro por el simple y sencillo hecho de representarlo, aun cuando el discurso representante, en apariencia, pudiera tener la simple función de contar lo que dijo o pensó otro (o uno mismo), sino que siempre lo utilizamos por y/o para algo, más allá de un simple cotilleo, de propagar rumores o de llevar y traer chismes.

Las funciones de las citas, más que oponerse, a menudo operan simultáneamente, produciéndose distintas combinaciones e inserciones de unas en otras, aun cuando alguna de ellas sea la dominante. Por tal razón, agotar las

funciones de tal o cual procedimiento de citación no es tarea fácil. Así, la cita posee funciones intrínsecas (argumentativa, evaluativa, ideológica...) que nos impone quien las utiliza, pero también aquellas que escapan a la imposición del discurso citante que, como lectores u oyentes, interpretamos que están cumpliendo.⁴⁰

Camargo (2005) estudió el procedimiento de las citas directas con función evaluadora como construcciones bastante frecuentes de la conversación en español, específicamente en la narración oral y el relato de acciones; se trata de citas que funcionan para expresar un juicio, pensamiento, punto de vista u opinión del hablante sobre los acontecimientos que relata, pero simultáneamente ese juicio, opinión o pensamiento puede estar sustentado por una tesis (explicación sobre el mundo). Es decir, en este tipo de citas directas pueden, al mismo tiempo, aparecer varias funciones simultáneamente (descriptiva, narrativa, argumentativa, etcétera).⁴¹

Ciertamente, en determinados ocasiones, puede darse el caso que no se indiquen otras circunstancias de la enunciación que, por ende, única y exclusivamente sólo puedan activar la interpretación, por ejemplo, de la función evaluadora de los acontecimientos del relato,⁴² como en el siguiente ejemplo, cuya principal función evaluadora estima la inconveniencia de ceder a las demandas de los maestros: *Y entonces la gente dice (o piensa): no vale la pena que el*

⁴⁰ Existe siempre una tensión entre lo que el relator quiere o impone y lo que el lector acepta como tal.

⁴¹ Como bien ha planteado Méndez (2000: 149), "hay siempre por parte del discurso que acoge una especie de evaluación de lo dicho por otro o de réplica, (...), que empieza por la propia elección de lo referido (qué partes del discurso del otro interesan destacar como tema del nuevo discurso), sigue con la explicitación de la intención comunicativa de esas palabras y termina con la elección del tipo de discurso referido..."

⁴² Existen, como se ha dicho antes, muchas maneras en que el discurso citante puede evaluar el discurso citado, ya sea empleando adverbios o adjetivos fuera del discurso citado; empleando denominaciones que son propias del interior del discurso representado, implicando una lectura *de dicto* y no *de re*. Asimismo, puede jugar sobre la semántica de algunos verbos de decir y de pensamiento o de otras expresiones introductoras (rumor, sospecha, etc.); o bien, a través del condicional para marcar un cierto distanciamiento, la duda o el desacuerdo frente al discurso representado como cuando se combina con otro marcador de modalización u otros índices de subjetividad (Marnette 2004: 53).

gobierno ceda a las demandas de los maestros. Pese a ello, también es posible que esta cita directa, cuya función es evaluar el contenido de los hechos, en un contexto particular y en un momento dado podría estar engastada al *porqué* no vale la pena tal condescendencia (porque no van a ser mejores maestros, porque tal permisión podría representar el desencadenamiento de las demandas de otros grupos políticos o sociales, etcétera). De esta manera, tendríamos algo así como: *Y entonces la gente dice (o piensa): no vale la pena que el gobierno ceda a las demandas de los maestros, porque eso no los hará ser mejores maestros.*

Claramente podemos observar aquí que no se justifica el interés de lo relatado o de la historia, sino el *porqué* de ese juicio de valoración sobre la inconveniencia de que el gobierno ceda a la demanda de los maestros, planteada en este ejemplo en términos negativos (*no vale la pena*). Visto así, ¿cuál es la función o efecto predominante, el efecto evaluativo o el efecto argumentativo, o simplemente ambos alternan, coexisten y existen uno en función del otro? En principio, podría decirse que ese juicio de valoración, a su vez, se hace acompañar de su correspondiente justificación, aun cuando parcialmente sólo se ofrezca tal o cual argumento para ello.⁴³ Quizás, se revuelve interpretando la cita como, en un primer momento, la evaluación y posteriormente el fin de justificar dicha valoración. Pero, como podemos apreciar, las combinaciones e inserciones de unas u otras funciones o efectos de la representación del discurso pueden ser de muy diverso tipo.

Un proveedor de información o “guía de opinión” podría, por ejemplo, emplear las relaciones intertextuales para ganar credibilidad, para auspiciar sus propias ideas y puntos de vista, así como las ideas y puntos de vista de los demás, o simplemente para valorar el punto de vista del otro o las evaluaciones expresadas por otros respecto a tal o cual objeto de discurso (Perrin 2004: 10).

⁴³ “Les arguments sont des raisons que l’on présent pour défendre une thèse (une justification, par exemple), ou contre cette thèse (les arguments deviennent contre-arguments)” (López 2004: 80).

De esta manera, la elección y ordenamiento del discurso citado no está en función del discurso original,

...que sea más o menos literal, sino en función de las necesidades expresivas, argumentativas, informativas o de otro tipo del locutor-reproductor (que pueden ir desde la identificación plena con lo que el otro dice, para sustentar mejor una información: cita de autoridad, hasta su uso para la refutación, o, simplemente, para informar de los actos de habla ajenos porque éstos son noticia) (Méndez 2000: 166).

De este modo, la representación del discurso es una estrategia discursiva que sirve para apoyar argumentos, a favor o desmedro, de ciertas acciones, normas, valores, pensamientos, ideas y representaciones sociales de determinados actores sociales. De ahí que al discurso representado “...tradicionalmente se lo considera subordinado a la estrategia argumentativa que sigue el discurso primario del enunciador principal” (Santander 2002: 12).

Asimismo, Vincent y Dubois (1997: 23) han planteado que entre el discurso “referido” y la argumentación existen vínculos estrechos; es decir, el discurso “referido” es uno de los medios principales que el autor se apropia para apoyar su argumentación: “Le discours rapporté possède des propriétés narratives en tant que représentation d’un événement, mais l’acte sous-jacent est souvent argumentatif dans la mesure où il vient appuyer ou reproduire une thèse, ou encore déclencher une discussion.”

El discurso representado, entonces, constituye un aspecto de la argumentación, en tanto que el discurso citante incorpora los discursos de otros y los pone al servicio de su propia orientación argumentativa. O como afirma Reyes (1996: 41), “...una de las funciones de la cita es justificar la opinión propia engarzándola con una ajena...”. Así, el propósito que guía a determinados textos (entre otros, los periodísticos) no es esencialmente informativo, sino fundamentalmente argumentativo y, precisamente, dicho propósito es el que justifica y anima la inserción de una serie de voces provenientes de otros textos.

Es decir, más que el contenido informativo se trata de la defensa de un particular punto de vista que el referidor asume y comparte.

El discurso argumentativo es un discurso de opinión, cuyo fin es hacer aceptar una tesis o explicación sobre el mundo. Entre los medios elegidos para suscitar la identificación o adhesión a la misma unos pueden ser más eficaces que otros. El vínculo más estrecho que el discurso representado mantiene con la argumentación es recurrir al discurso de autoridad: se citan las declaraciones de autores autorizados para pronunciarse sobre un objeto.⁴⁴ Si las declaraciones tienen fuerza de autoridad, sea por la prominente posición social de su autor o por la legitimidad que socialmente se le ha otorgado, el discurso citante implica un proceso de solidaridad con el autor.⁴⁵ En ocasiones, la identificación de la fuente citada va acompañada de modificadores que caracterizan a tal fuente, con atributos que exhiben autoridad o prestigio (el señor gobernador, el Secretario de Educación...).⁴⁶

Asimismo, las argumentaciones de los otros se engarzan con las argumentaciones y/o conclusiones del discurso citante, a través de conectores. En el estudio que Lorda (1997: 67) realizó sobre la relación de declaraciones políticas en la prensa escrita francesa encontró, entre otros rasgos comunes, que

⁴⁴ En diversos dominios sociales (legales, religiosos, etc.) se acude a la cita autoridad para legitimar, con la autoridad de la fuente utilizada, determinados comentarios o declaraciones. La función, por consiguiente, de una cita de autoridad es primordialmente ideológica (Morawsky 1970: 695).

⁴⁵ Esta función del discurso representado ha sido identificada o relacionada con dos funciones: la cita de "autoridad" y la cita de "apoyo" (véase Vincent y Perrin 1999: 297).

⁴⁶ Por otra parte, López (2004: 90) se pregunta qué valor argumentativo se podría atribuir a los discursos referidos en los que el enunciador es presentado como un locutor indefinido o colectivo. El receptor, quizás, de manera general puede creer en cualquier cosa, pero no en algo que proviene de cualquier persona. Parece ser que la atribución a una fuente cuya autoridad o competencia es reconocida por los interlocutores, o al menos garantizada por el locutor-relatador no representa, en principio, problema alguno. Así, un enunciador con cierta autoridad o posición social (periodista, político...) puede creer o fingir creer en una "autoridad" anónima o indefinida, porque así conviene a sus intereses o intenciones comunicativas. De este modo, "l'opinion défendue se sert ainsi d'un soutien supplémentaire: le consensus d'une communauté, ou d'un représentant indéterminé de la communauté" (López 2004 : 93).

les connecteurs sont généralement liés aux modes d'argumentation des hommes (et des femmes) politiques qui déclarent. On constate une fréquence comparable de marqueurs de concession, de marqueurs d'explication, de connecteurs introducteurs d'arguments et de connecteurs introducteurs de conclusion. La majorité de ces derniers sont inclus dans le discours citant, qui assume le bilan final de propos rapportés.

El carácter argumentativo del discurso citante también deviene en un contrargumento; entonces, se evalúan las declaraciones de otros para llegar a determinadas conclusiones. Es decir, a menudo, el discurso representante que tiene una orientación explícitamente argumentativa realiza extracciones que toman la totalidad o un segmento de un mensaje para enseguida dar una réplica o contrargumento.⁴⁷ Según Vincent (2004: 240) "...le discours rapporté —et la mise en scène qu'il enveloppe— sert le plus souvent à des fins argumentatives— comme proposer un argument ou se positionner pour ou contre un autre (...), ou illustrer une propriétés...". Así, la representación del discurso es un medio utilizado para pronunciarse en torno a un sujeto y, al mismo tiempo, jugar sobre la fuerza argumentativa de la repetición de un argumento (Vincent 2004: 241).

Hasta aquí hemos venido planteando que el discurso representado cumple diversas funciones. Sin embargo, las específicas funciones que desempeñan se derivan o encuentran vinculadas a particulares procedimientos de citación, como en el caso del discurso directo que, además de producir un *efecto de realidad*, sirve "para calificar al locutor citado" (Lozano, Peña-Marín y Abril 1997: 150), es decir, para caracterizarlo a través de sus palabras. También puede servir, sin salirse de los márgenes del discurso directo, para "parodiar las palabras ajenas" (Lozano, Peña-Marín y Abril 1997: 150). Asimismo, para Camargo (2004: 487), el estilo indirecto sirve para "...quitar dramatismo al relato y cuando importa más lo *que se dijo*, que *cómo* se dijo."

⁴⁷ Como afirma López (2004: 89) "...l'extraction constitue en fait une tactique argumentative.

Au moyen de l'extraction, le locuteur citant fait subir au discours cité une « objectivation » maximale, pour s'accorder ensuite le droit de le contester, tout en imposant son point de vue."

Respecto a estas diversas funciones relacionadas con determinados procedimientos de cita, algunos autores se han dado a la tarea de elaborar una tipología de las funciones discursivas específicas que cumplen ciertos tipos de citación,⁴⁸ así como precisar cuál es el modo de citación predominante en un particular tipo de discurso. Por ejemplo, el siguiente cuadro tomado de Reyes (1996: 58), resume las funciones específicas de diferentes tipos de citas:

Tipo de cita	Funciones predominantes
estilo directo e indirecto	1. contar lo que dijo alguien 2. indicar la procedencia del conocimiento
estilo cuasi indirecto	1. apropiarse de un sistema conceptual ajeno (con mayor o menos disociación) 2. indicar la procedencia del conocimiento 3. contar lo que dijo alguien
citas implícitas realizadas por conjunciones, adverbios, verbos, negaciones, presuposiciones, etc.	1. indicar la procedencia del conocimiento 2. corroborar o corregir una creencia anterior 3. recuperar una proposición del contexto para comentar, añadir o desmentir 4. relacionar un texto con una historia textual
ecos irónicos	1. mostrar la incongruencia entre una proposición y la situación presente 2. reforzar valores compartidos

Cuadro 1. Tipos de cita y funciones predominantes según Reyes (1996: 58)

Podemos apreciar que las funciones indicadas en el cuadro no son exclusivas de determinados tipos de cita, sino que son compartidas y se presentan como funciones comunes a ciertas construcciones citativas y que, aunque se las concibe como funciones predominantes de ciertos modos de citar, no significa que estos puedan también cumplir otras funciones. Por ejemplo,

⁴⁸ Morawski (1970: 695: 700) en su tipología distingue tres tipos funcionales de la citación: la cita de autoridad, cuya función es ideológica; la cita erudita, cuya función es argumentativa; y, la cita ornamental, cuya función es meramente decorativa.

para Alonso (2001: 76-7), el uso de un procedimiento tan simple como las comillas cumple una doble función:

...una *función de objetividad* que garantizaría la fidelidad en las prácticas de citación al mismo tiempo que legitima el principio de neutralidad periodística. [Y, por otro lado, también] cumple "...una función de interpretación o evaluación, en la medida en que suelen también expresar las actitudes de quien reporta con respecto al contenido proposicional de la unidad lingüística citada".

El problema de la función de las citas lleva a tomar en consideración que los enunciados citados tienen distintos estatus, y en particular de acuerdo con el tipo de discurso. Por ejemplo, en su estudio sobre los modos del "discurso referido" (DR) en la prensa escrita, Komur (2004: 72) afirma que el periodista "...se sert des caractéristiques formelles et énonciatives du DR soit pour se protéger, par rapport à la littérarité du propos rapporté, soit pour prendre de la distance par rapport à ce dernier."

Por su parte, Maingueneau (1980: 142-3) refiere un inventario muy sumario e incompleto de la diversidad del estatus discursivo de las citas, pero bastante ejemplificador. La *cita-prueba* que, ya sea por su contenido o su autoría,⁴⁹ se inserta en el curso de una argumentación, bien sea para refutar, defender o sostener un argumento.⁵⁰ Puede darse el caso que su uso esté en razón de su contenido, o bien, simplemente por la autoridad que goza su autor. La *cita-reliquia* tiene un estatus textual, por pertenecer a una tradición milenaria dentro del pensamiento filosófico, literario, religioso, político, etc., que no es

⁴⁹ En la *cita-autoridad* es la firma lo que da peso al contenido intrínseco de la cita y sólo en contados casos desemboca en la duda, la negación y la ruptura. En los discursos periodísticos que analizamos, por ejemplo, las declaraciones de estas "autoridades" provienen de enunciados emitidos por el Gobernador del Estado, el Secretario de Educación, los analistas, etcétera. La atribución de la representación del discurso a una fuente conocida, valorizada y digna de crédito, como fuente evocada por parte del editorialista, también ya se encuentra valorizada por el receptor y lo que dice aquella la valoriza aún más a sus ojos. Con todo, lo dicho por otro adquiere diferentes efectos según la fuente citada (un efecto de verosimilitud, por ejemplo).

⁵⁰ El fenómeno intertextual, generalmente, tiene la utilidad de apoyar o justificar las palabras que siguen o preceden, como veremos más adelante en el caso de los textos de nuestro corpus.

otro que el de representar un fragmento de “discurso verdadero” y, por consiguiente, de autentificar el discurso citante. Por medio de la *cita-epígrafe* se intenta manifestar cierta pertenencia a un conjunto textual más amplio, a una determinada corriente u orientación de un determinado conjunto de discursos anteriores (por ejemplo, de un grupo de literatos: los petrarquistas de principios del siglo XVII). Y, finalmente, en la *cita-cultura* predomina la función fática, en tanto que fundamentalmente busca la connivencia para provocar una adhesión (“hablando se entiende la gente”).

Otro planteamiento, desde una perspectiva más cognitiva y centrada en los procesos de producción y recepción del discurso, es el que propone Caballero (2001: 16), para quien “...la principal función de la intertextualidad es la de guiar la lectura de los textos, guía que lleva implícita una carga evaluativa e ideológica que incide en la comprensión de los mismos.” De igual manera, según Santander (2002: 11), el discurso representado realiza un trabajo ideológico debido a “...los procesos interpretativos que subyacen a los procedimientos de cita y a la influencia que el contexto original en que fueron producidos los discursos ejercen sobre los textos periodísticos.”

También, Larouche-Bouvy (1988: 116-27) ha identificado siete principales funciones del discurso representado en la prensa escrita: 1) “el efecto de autenticidad”, ya que al citar las palabras de alguien se autentifica el discurso representado y, otras veces, se legitima el derecho a la palabra de sus autores; 2) la función “testimonio”, destinada a una citación generalmente más extensa inserta en el cuerpo del texto, o bien al principio del mismo para “atrapar” al lector; 3) la función de referir palabras indulgentes, fórmulas llenas de imágenes, retruécanos o juegos de palabras; 4) la función de aportar “color local”, sobre todo cuando el discurso representado pertenece a un extranjero, lo cual le otorga un efecto de exotismo, aunque también puede ser evocado un lenguaje particular de un medio poco conocido por el lector (expresiones características o fórmulas típicas que identifican a un personaje); 5) la función

de introducir expresiones familiares, groseras o pertenecientes al argot; 6) la función de hacer dialogar a los personajes (la transcripción de entrevistas, la transcripción de diálogos, etc.); y, 7) la función de enganchar con el pasaje la atención del lector, o bien provocar su curiosidad de leer el texto a partir de una citación un tanto misteriosa, que generalmente aparece en el “pie de foto” de la prensa escrita.

Por último, es importante mencionar que las funciones que puede desempeñar el discurso representado y los diversos efectos del mismo pueden superponerse, aunque generalmente siempre se puede llegar a distinguir una de ellas como predominante, en el caso de que coexistan varias funciones y adjudicarle a las demás una función secundaria (Reyes 1996: 59).

4.6. Discurso representado y representaciones sociales

En este apartado, abordamos la idea de la importancia del discurso representado al servicio de la co-construcción de representaciones sociales. Por co-construcción de una representación entendemos la construcción unánime de la representación de un objeto en particular, ampliamente compartida, como puede ser la representación de un grupo social respecto de otro. Nuestro principal interés trata, entonces, de desvelar cómo se co-construyen dichas representaciones con base en los discursos de otros.

La investigación de cómo las representaciones sociales son construidas durante los procesos de comunicación requiere observar y analizar muchos aspectos diferentes de la estructura lingüística, pero en nuestro caso nos hemos centrado en la representación del discurso, en tanto que contribuye a negociar y mantener determinadas representaciones sociales y no otras. La representación del discurso, pues, sirve al hablante para (re)crear representaciones sociales frente a las cuales expresa su adhesión, réplica, negación o complacencia.

Hemos visto, en el apartado anterior, que el discurso representado cumple un amplio número de funciones. Es importante tomar en consideración estas funciones, ya que muchas de ellas dan paso, simultáneamente, a la puesta en escena de determinadas representaciones sociales.⁵¹ Incluso, en muchas ocasiones, el importante papel que desempeña el discurso representado tiene por objetivo principal cumplir una mayor o más relevante función: reforzar, recrear, transmitir y (re)producir representaciones sociales. En este sentido, para Vincent (2004: 235) “...le discours rapporté répond à des fins spécifiques relatives à la construction de représentations identitaires...”.

Así, el discurso representado puede ser utilizado como base para la discusión y, a veces, para la simple aceptación de una variedad de representaciones sociales. Es decir, sostenemos que el reciclamiento de los discursos que implica la estrategia discursiva de la intertextualidad funciona para (re)producir y legitimar o deslegitimar ciertas representaciones sociales.

Entonces, el empleo que se hace del discurso representado nos interesa en tanto estrategia discursiva para (re)crear representaciones sociales, cuando existe tal tendencia a servirse de esas construcciones intertextuales con dicho propósito, aunque no excluye el hecho de que se utilicen con otros fines como acabamos de ver anteriormente.

Con todo, como afirma Cueto (2002: 26), “en el uso ordinario del lenguaje intentamos transmitir a los demás *sustancias, nociones de experiencias, sentimientos o pensamientos*; aplíquese el término que se quiera. La comunicación consiste en instalar en la mente del otro lo que yo tengo en la mía.” De ahí que, como también sostiene Farr (2003: 172), “una representación es social si está o ha estado en dos o más mentes. La cuestión clave es cómo una representación puede salir de una mente en una forma tal que otra la pueda tomar e

⁵¹ Como es obvio, pero no por ello está de más aclararlo, en nuestro estudio nos interesan aquellas funciones que apuntan a la (re)creación de representaciones sociales, particularmente las que se ponen al servicio de la redefinición de la identidad del maestro y el movimiento magisterial.

interpretar.” En muchos casos, el medio de comunicación puede ser una conferencia, una noticia periodística, un discurso político, un debate televisivo, etcétera, lo cual, por otra parte, ilustra el enorme interés que tiene el análisis de la representación del discurso en los medios de comunicación para el estudio de las representaciones sociales.⁵²

Las representaciones sociales constituyen una dimensión intrínseca del discurso representado, y su empleo como estrategia discursiva para su (re)creación en los medios masivos de comunicación, en el discurso público, es un hecho que así lo constata. Tal como afirma Amossy (2005: 72), “le repérage de la doxa permet donc de voir comment le locuteur élabore son dire sur le fond du déjà-dit de son époque.” Es decir, la relación que todo enunciado mantiene con los enunciados anteriores marca una obligación de fidelidad o sumisión de la palabra con el sentido común, con las representaciones, opiniones, normas y creencias comunes.

Los medios de comunicación, entre ellos la prensa, “...constituyen una suerte de espejo en el que cada sociedad se refleja y al propio tiempo proyecta su representación del mundo, sus normas y sus valores. Ello es posible porque el discurso periodístico se presenta como una trama semántica donde se entrelazan una serie de discursos sociales” (Berruecos y Gómez 2002: 384). Su representación del mundo puede significar lo que también ha significado para otros y asumimos como *nuestro*, y que deseamos que otros signifiquen y asuman de igual manera.

Asimismo, a propósito de la prensa escrita, Rosier (2002: 27) considera que “...de plus elle joue un rôle primordial non seulement dans la diffusion des idées et de discours, mais aussi dans leur construction et leur représentation auxquelles elle participe activement.” Así, para llevar a cabo esta construcción

⁵² En otra parte, Farr (1986: 496) plantea que “numerosas representaciones son sociales porque son transmitidas por los medios de comunicación.”

de representaciones sociales, el discurso representado se revela como un procedimiento lingüístico y una estrategia discursiva fundamental.

Desde este punto de vista, las representaciones sociales que un texto vehicula dependen de otros textos que integra y transforma. Por ejemplo, en los textos de la prensa escrita que conforman nuestro *corpus* de análisis, el editorialista no se conforma con retransmitir, sino que selecciona y transforma los discursos que cita. Esta doble operación, resulta evidente, no es ejercida al azar: las transformaciones que sufren dan testimonio de un particular *estado social*.⁵³ De este modo, lo que estamos planteando es que no todo discurso representado sirve necesariamente para reproducir las palabras de otro (Vincent y Dubois 1997: 38). Antes bien, las voces que se evocan en los textos son vistas como una estrategia discursiva que contribuye a (re)crear una particular representación social.

Tal parece, entonces, que las representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial pueden llegar a ser un asunto de seleccionar un determinado discurso en particular. Representaciones sociales que el discurso citante toma como punto de partida para afirmarlas, transformarlas e impugnarlas. Con esto no queremos decir que la representación del discurso sea el único modo y más efectivo para adquirir y compartir representaciones sociales, pero sí una de las estrategias discursivas más importantes para reproducirlas, o bien refutarlas.

Partimos del hecho de que la representación del discurso "...est la stratégie spécifiquement utilisée pour rappeler des propos d'un autre temps, une expérience de communication enfouie dans la mémoire. Mais spécifiquement ne veut pas dire exclusivement!" (Vincent y Dubois 1997: 7). El discurso representado está anclado a representaciones sociales del maestro y el

⁵³ Por *estado social* se entiende "...tanto el sistema de representaciones, normas y actitudes que caracterizan al grupo en cuestión, como las relaciones mantenidas por éste con los otros grupos" (Rouquette 1986: 638).

movimiento magisterial. Y, precisamente, el análisis intertextual es lo que posibilita que establezcamos un vínculo entre un texto (verbal o escrito) y las representaciones sociales que vehicula; relación intertextual que establece un diálogo entre una serie de sistemas de significación (representaciones sociales) en conflicto. La superposición de voces contradictorias o en abierto conflicto colabora en la creación y fortalecimiento, como la puesta en entredicho, de las ideologías y las representaciones sociales.

Por otro lado, Reyes (1994b: 591) afirma que “una de las funciones referenciales del discurso es producir imágenes de otros discursos.” Precisamente, en esta representación del discurso en el discurso de uno, vemos que el lenguaje abre la posibilidad de que esas otras versiones de la realidad (“imágenes”) devengan en representaciones sociales ampliamente compartidas. Además, esta representación del discurso constituye la base sobre la cual el relator reacciona adoptando una actitud modal de *dictum* o de *modus* (Vion 2004: 98).⁵⁴ El relator se aprovecha de los discursos ajenos (y de las representaciones sociales que portan), convirtiéndolos en tema de su nuevo discurso, y al hacerlo los interpreta, es decir, pasan por el tamiz de su propia subjetividad, independientemente del modo de citar.⁵⁵

Esto significa que las representaciones sociales no se (re)crean por el simple hecho de citar los discursos de otros, sino por lo que el locutor dice al momento de citar, por los modos de razonar, argumentar, por los valores sociales y los presupuestos compartidos, por las maneras de ver y sentir, por negar o rechazar unas determinadas representaciones y afirmar o reforzar otras,

⁵⁴ Es decir, nunca se deja de adoptar una actitud ante el discurso representado, no se cita sólo y por el simple hecho de citar, y *grosso modo* podemos distinguir en toda proposición dos elementos, dos aspectos que participan directamente a la significación del conjunto: un *dictum* o contenido representado y un *modus* que denota la manera que el sujeto locutor-reproductor se relaciona con aquél, que se manifiesta con el uso de los adverbios de opinión (“sin duda”, “puede ser”), los modos verbales (imperativo, condicional), el empleo de los verbos directamente modales (querer, saber, deber), etcétera (véase epígrafe 4.2.1).

⁵⁵ De ahí que “todas las citas tienen como rasgo común el hecho de ser representaciones de discursos (...) y toda representación de un discurso es una interpretación y una re-construcción de lo que otros dijeron” (Santander 2002: 25).

así como por el uso particular o “convencional” que el hablante/escritor hace del discurso representado.

Por consiguiente, el discurso representado es la forma lingüística de la imbricación de palabras, creencias, visiones, realidades y opiniones, en suma, de representaciones sociales en un texto que sirven de modelos para interpretar el mundo y actuar en él. Los productores pueden conocer y utilizar algunas de esas representaciones sociales; ellos pueden activarlas total o sólo parcialmente, pero tales representaciones sociales están siempre potencialmente abiertas para ser (parcial o completamente) activadas. Éstas son como los virus; pueden estar inactivas por mucho tiempo, pero siempre están ahí y potencialmente capaces de infectar a la gente, las situaciones, las prácticas sociales y los discursos con nuevos significados sociales de dichas representaciones.

Con base en nuestro análisis, podemos adelantar que, para el editorialista y el político (el gobernador Salazar), el discurso representado tiene por función principal ilustrar lo absurdo de la situación de crisis que el gobierno, encubierto bajo una democracia autoritaria, mantiene con los maestros que se manifiestan en su contra: los tradicionales e inadmisibles métodos de lucha del magisterio, la radical posición de los maestros, la sinrazón magisterial, la reputación de inflexibilidad de los maestros y otra serie de abominables actos que se les atribuye; en síntesis, (re)producir representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial latentes en la conciencia colectiva y a la espera de resurgir en esos precisos momentos de conflicto político y social.

Para Vincent (2004: 236-7) las representaciones son co-construcciones discursivas condicionadas por la interacción al mismo tiempo que aquéllas la condicionan, es decir, las representaciones siempre se construyen en función del otro. Asimismo, explica porqué se deben considerar las representaciones sociales como construcciones discursivas sobre tres planos. Sobre el plano interaccional las representaciones se construyen a medida que se da el encuentro, pues los interlocutores construyen representaciones de sí de acuerdo

con la imagen que quieren ofrecer. Sobre el plano lingüístico, las representaciones se construyen a partir de encadenamientos argumentativos que cada locutor produce. Una declaración como: *Los maestros no son tan "santos"* constituye una conclusión de enunciados que le preceden o una serie de disparadores de justificaciones, de contrargumentaciones, de reafirmaciones, etcétera. Y, sobre el plano referencial, las representaciones se construyen en el curso de los vínculos que cada interactuante instauro con los demás, a quiénes identifica como amigos, enemigos, conocidos, extranjeros, y los lazos que establece con su pasado, presente y futuro. Si alguien, por ejemplo, se proclama admirador del gobernador Pablo Salazar Mendiguchía, activará una serie de valores, normas y creencias en torno a las que el locutor muestra que se asocia, lo cual tiene incidencias positivas o negativas sobre el interlocutor y sobre el desarrollo mismo de la interacción. En conclusión, por lo general, cualquier proceso de citación vehicula representaciones sociales, ya que la intertextualidad, en un sentido amplio, "...est la marque de l'histoire et de l'idéologie..." (Piégay-Gros 1996: 29).

4.7. Géneros discursivos y representación del discurso

4.7.1. El editorial como género discursivo

Los procedimientos de cita guardan una estrecha relación con los géneros de los múltiples y diversos discursos sociales, así como con las específicas situaciones de comunicación en las que los interlocutores asumen un particular posicionamiento. En este apartado haremos algunas consideraciones previas a este respecto y, posteriormente, sólo nos vamos a referir por un lado, a uno de los géneros periodísticos de la prensa escrita, específicamente el editorial y, por otro, al discurso político que, como tal, también agrupa diversos

tipos de textos políticos (debates parlamentarios, entrevistas radiofónicas o televisivas, discursos de los partidos, discursos de campaña, discursos conmemorativos, inaugurales, comunicados de prensa, etcétera.)

Como hemos visto antes, la representación del discurso desempeña una función primordial en los diversos géneros discursivos, aun cuando se enfatiza que en unos más que en otros. Si se considera, en un momento dado, que la representación del discurso, en géneros discursivos distintos (por ejemplo, la prensa escrita y las conversaciones cotidianas, dentro del registro coloquial oral) pudiese obedecer a una misma y básica intención comunicativa como la de autenticar lo que se dice, podríamos advertir, sin embargo, que dicha intención comunicativa se canaliza por cauces diferentes y va a variar según el género discursivo. Esta distinción, respecto al valor autenticador de la cita, se llega a manifestar en los procedimientos lingüísticos de la misma (Girón 1993: 198). Por ejemplo, el uso de comillas es un recurso lingüístico bastante frecuente y aceptado en la prensa escrita y, a menudo, ahí son utilizadas como marcadores de fidelidad y literalidad (Rosier 2002: 30).

Así, hemos de tomar en cuenta que las estrategias del discurso citado no son del todo libres como para que el locutor pueda valerse de ellas como le parezca, sino que "...casi siempre es el tipo de género el que impone sus propias formas" (Méndez 2000: 149). Pero antes de continuar, es menester precisar cómo se le concibe al género discursivo desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, concepción a la cual nos suscribimos.

En el marco del análisis crítico del discurso, el género no se concibe como

...a category which explains conventionalized and conventionally available textual forms not, as is usually the case, in terms of reified historical/linguistic categories, but rather in terms of the contingent structurings of social occasions, the organization of social participants, and their purposes and intentions. Hence, genres are always seen as the linguistic products of particular social occasions, encoding the social organization, structures, etc. of that occasion (Kress 1990: 90).

Visto así, el género es una forma textual de una determinada situación de enunciación. Más específicamente, siguiendo a Fairclough (1995a: 14), por género se entiende el uso del lenguaje asociado a una particular actividad social.⁵⁶ Así, bajo esta óptica, podemos afirmar que el editorial como género periodístico es lo que es porque esa es la manera más eficiente de expresar y conducir la visión ideológica del periódico, o bien de cualquier otro medio que lo incluya.⁵⁷

Por otro lado, debemos considerar que un tipo de discurso puede estar basado sobre dos o más géneros, pues “ningún género tiene existencia absoluta” (Charaudeau 2003: 239). De hecho, la tendencia actual en los discursos sociales es la mezcla o hibridación de géneros, fenómeno que, como ya mencionamos, Fairclough (1995a: 134) denomina con el término interdiscursividad. Asimismo, Charaudeau (2003: 249) afirma que “con frecuencia los escritos se caracterizan por tomar préstamos de diferentes géneros” y, desde luego, este hecho no lo ignoran los periodistas, por lo cual definir claramente las diferencias del editorial con ciertos tipos de artículos, como la columna o la crónica, en algunas ocasiones puede llegar a complicarse.

Si bien “...un texto sin alguna cita es una rareza” (Reyes 2002: 9), no todos los textos utilizan los mismos procedimientos de cita; de ahí que en función de tipos de textos diferentes, las reglas de inserción de discursos de otros varían considerablemente. Por ejemplo, el discurso literario se caracteriza por el predominio, casi exclusivamente, de la forma del discurso indirecto libre (Maingueneau 1980: 139; Reyes 2002: 8).⁵⁸ En otras palabras, determinados

⁵⁶ En palabras de Fairclough (1995b: 76), “a genre is a way of using language which corresponds to the nature of the social practice that is being engaged in; a job interview, for instance, is associated with special way of using language we call ‘interview genre’.”

⁵⁷ Dicho de otra manera, “...la regularidad y la convergencia de cierto número de rasgos que lo constituyen de manera ideal en una determinada situación comunicativa es lo que constituye lo que podemos denominar géneros (Charaudeau 2003: 250).

⁵⁸ Según Reyes (1984: 232), el discurso indirecto libre “...es una forma de traslación de discurso específicamente literaria. Esto significa que es un fenómeno discursivo que ha de estudiarse en ciertas realizaciones del sistema lingüístico: en los textos que llamamos literarios.” Sin embargo,

géneros discursivos están asociados a específicos modos de intertextualidad manifiesta (Fairclough 1992: 128); así, podemos observar que mientras la representación del discurso de otros en la conversación a menudo intenta capturar aspectos del estilo en el que las cosas fueron dichas, esto extrañamente es así en los noticiarios de la radio o la televisión, por ejemplo.

Según Darde (1988: 94), el discurso representado ocupa un lugar privilegiado en la prensa

...non seulement parce que le journaliste est tributaire de sources, ou plutôt de cascades de sources, pour accéder aux faits auxquels il juge pertinent d'accorder le statut d'événements, mais aussi parce que ces événements eux-mêmes consistent pour une bonne part en prises de parole des acteurs de l'actualité, en événements discursifs.

De este modo, el enunciador del discurso citado puede ocupar tanto el rol de fuente como el de actor de la actualidad, e incluso puede ofrecerse como espectáculo. Los periodistas de la prensa escrita a menudo recurren a las citas que provienen de dos fuentes: los textos escritos y las declaraciones orales. Como es sabido, los actores sociales a quienes la prensa escrita da la palabra con prioridad pueden o no estar implicados en forma directa con los hechos, pero igualmente, al escoger a los actores sociales a quienes concede la palabra no puede evitar establecer preferencias entre esos actores y, al mismo tiempo, un verdadero control sobre la elección de los mismos (véase el epígrafe 3.3.2).⁵⁹

entre otros autores, Authier-Revuz (1992: 38) considera que el discurso indirecto libre no es una forma exclusiva o específicamente literaria, sino que lo podemos encontrar en la prensa escrita, el discurso oral cotidiano, el discurso político o el ensayo; es decir, aun cuando el discurso indirecto libre sea más propio o casi exclusivo del texto narrativo literario, no excluye que también aparezca en la comunicación ordinaria o en el discurso de la prensa escrita. Sin embargo, esto que podría parecer una paradoja se debe a que los tipos de discurso albergan dos o más géneros (Fairclough 1995b: 76).

⁵⁹ Charaudeau (2003: 285-6), a propósito de la aparición del ciudadano corriente en los medios, ha planteado "...que se manifiesta esencialmente con dos figuras: la del ciudadano *víctima* o *reivindicador* y la del ciudadano como *testigo del mundo*... La primera se explica porque, como minoría anónima, el ciudadano se vuelve interesante si sufre, víctima de una injusticia social o

Por otra parte, la inserción de enunciados citados no sólo varía considerablemente en función de los tipos de discursos, sino también en función de la(s) época(s) considerada(s). La cuestión es que diferentes textos y textos de épocas diferentes manifiestan mayor o menor fidelidad al momento de incorporar una cita. Las reglas que presiden la inserción de enunciados citados son, pues, algo que ha cambiado con el tiempo y con el tipo de discurso. Por ejemplo, uno podría preguntarse si la fidelidad que se exige ahora a las citas en la prensa escrita es la misma que se exigía a la prensa en el siglo XVIII. Con todo, “la manera como un discurso recorta sus citas en los otros discursos es muy revelador del funcionamiento de ese discurso: esta manera de recortar no es en absoluto la misma según el tipo de discurso” (Maingueneau 1980: 141).

En razón del género al que pertenece el editorial, el enunciador produce un discurso de opinión y no de apreciación.⁶⁰ Así, el editorial contiene algún punto de vista, opinión o incluso interpretación, a diferencia de otros artículos periodísticos (como en las notas informativas, por ejemplo) en los que, en apariencia, queda excluida la posibilidad de introducir juicios de valoración o evaluación.⁶¹

Asimismo, podemos convenir en que “...el editorial es un artículo periodístico de fondo, generalmente sobre un tema de actualidad, que suele aparecer sin firma y en el que se refleja la opinión de la dirección de la publicación” (Acosta 2007: 139). Pero aun cuando sólo se expone el análisis u opinión personal del periodista (director, editor, etc.), se compromete al

de una desgracia que le envía el destino, o si clama por una reparación y llega hasta combatir para obtenerla.” Y con respecto a la segunda figura, sin otra identidad que la de su rol de testigos, considera que éstos “...son pura enunciación y juegan un papel de coartada para los medios: autentificar los hechos o los comentarios” (Charaudeau 2003: 286).

⁶⁰ En relación con esta distinción, Charaudeau (Charaudeau 2003: 113) afirma que “opinión y apreciación son dos formas de ‘juicios reflexivos’, que corresponden cada uno a un tipo diferente de actividad lingüística, y proceden de dos movimientos inversos: la opinión sobre el hecho como evaluación intelectual y la apreciación a partir del hecho como reacción afectiva.”

⁶¹ Al menos eso es lo que la práctica periodística predica, como si éstos fuesen espejos de la realidad.

periódico o a la redacción del mismo en su conjunto.⁶² Así, el editorial es una forma textual particular creada o que nació "...por la necesidad que tiene todo periódico de exponer un punto de vista propio, un posicionamiento, en relación con los acontecimientos más importantes de la actualidad..." (Charaudeau 2003: 225). De hecho, una característica del género editorial radica en que el editorialista es libre de adherirse a un punto de vista partidario, en relación con las fuerzas y valores que entran en conflicto en un determinado contexto, siempre y cuando ese punto de vista se argumente y la opinión se razone.

Por otro lado, para Virtanen (2005: 172) el editorial es un género eminentemente argumentativo y el discurso representado desempeña un importante papel, utilizado para apoyar o rebatir aserciones en este tipo de texto, es decir, se parte de una tesis que se acepta o rechaza con argumentos (propios y ajenos) para llegar a una conclusión.⁶³

Precisamente, una de las particularidades del discurso periodístico es que "...se trata de un discurso eminentemente polifónico e intertextual" (Santander 2002: 10). Si bien todo discurso puede llegar a cumplir con dichas características, en el periodismo su presencia es más notoria y han llegado a ser un componente esencial de su propia naturaleza, pues "...les énoncés de discours rapporté sont des lieux de rencontres privilégiés entre le journal et son lectorat" (Darde 1988: 110). Es decir, aun cuando no existe texto alguno en el que la citación sea imposible, en el caso de la prensa escrita suele ser frecuente y existen varias razones para que la prensa sea favorable a la citación, como el hecho de apoyar valores ideológicos, entre otras.

De acuerdo con Lorda (1997: 62), "la mise en scène de la parole d'autrui est une stratégie discursive généralisée dans l'écriture de la presse actuelle."

⁶² No es gratuito o deja de parecer redundante que, en los textos de la prensa escrita analizados de nuestro *corpus*, junto al nombre fijo de la sección *Editorial* se asiente *Nuestra visión*, para no dejar lugar a la menor duda posible sobre ello.

⁶³ Así, "en los editoriales y en algunas crónicas políticas, por ejemplo, esperamos que el periodista nos aclare los debates de ideas dándonos su opinión y argumentándola" (Charaudeau 2003: 219).

Esta autora observa una presencia masiva de citas en los géneros de la prensa escrita, debido a un propósito de *autentificación* de las declaraciones del periodista quien las incorpora en su discurso y, además, porque la palabra heterogénea llama la atención del lector. Si en el pasado la práctica citativa era menos frecuente en la prensa escrita, hoy en día “la parole d’autrui est particulièrement sollicitée dans des articles qui on trait à l’actualité politique...” (Lorda 1997: 63). En este sentido, el editorial “...versa sobre un tema relacionado exclusivamente con el ámbito político y social (...) [y, justamente,] a causa de la temática política, el enunciador deberá producir un discurso de opinión” (Charaudeau 2003: 250).

En efecto, como veremos más adelante, en los editoriales que analizamos de la prensa escrita se ponen en relación declaraciones políticas sobre los maestros y el movimiento magisterial, y para ello se convocan las voces de diversos actores sociales en el discurso citante, aunque dicha relación de declaraciones políticas en dichos textos articula una doble enunciación: la del discurso citante y la del discurso citado. De este modo, el patrón es una alternancia entre las consideraciones o explicaciones del editorialista y las declaraciones que atribuye a otras voces. Asimismo, podremos observar que los textos se organizan alrededor de dos ejes: los declarantes seleccionados (eje identitario) y los temas sobre los que versan sus declaraciones (eje referencial).

Como práctica discursiva, el editorial es producido y comprendido como un género periodístico.⁶⁴ En este espacio discursivo, el editorialista construye su texto en relación con otros textos (presentes o ausentes, explícitos o implícitos), pero siempre en relación con ellos.⁶⁵ Así, un rasgo característico, aunque no

⁶⁴ Sin embargo, también en algunos casos podemos observar claros ejemplos de lo que Fairclough (1992) denomina “tecnologización del discurso”, ya que algunos fragmentos están dedicados a reproducir, aunque sea parcialmente, el discurso altamente especializado de instituciones expertas en lo relativo a la educación. Es decir, algunos de estos discursos editoriales se basan en la publicación de estudios técnicos o datos estadísticos generados por instituciones nacionales o internacionales.

⁶⁵ Y lo mismo vale decir para el discurso político del gobernador Pablo Salazar Mendiguchía.

exclusivo, de la mayor parte de las noticias o del discurso periodístico es, precisamente, la representación del discurso, es decir, representaciones de interés periodístico de lo que la gente ha dicho. La representación del discurso también resulta de considerable importancia para otros tipos de discursos, pues estos informan continuamente lo que otras personas han dicho, como en el caso de los géneros del discurso político.

4.7.2 El discurso político como género discursivo

Contrariamente a lo que sucede con otros géneros, para van Dijk (2002), el discurso político puede ser definido en términos de sus contextos y no tanto por sus estructuras específicas como en el caso de las conversaciones, las historias, los poemas, las noticias, la publicidad o los artículos científicos. Según este autor,

Context models are particularly relevant for an explicit analysis of political discourse genres. Indeed, few structural properties of political discourse genres (...) are exclusive, but may be shared with other types discourse. However, what is specific are the elements of the context of political text and talk, viz., the overall domain and definition of the situation, the setting, circumstances, participant roles, aims, opinions and emotions. In other words, the genre definition of political discourse may well be contextual rather than textual" (van Dijk 2002: 216).

De igual manera, Charaudeau (2004: 30) opina que

"tout énoncé, aussi innocent soit-il, peut avoir un sens politique dès lors que la situation le justifie. Mais il est également vrai qu'un énoncé apparemment politique peut, selon la situation, ne servir que de prétexte à dire autre chose qui n'est pas politique, au point même d'en neutraliser le sens politique. Ce n'est donc pas le discours qui est politique mais la situation de communication qui le rend politique. Ce n'est pas le contenu du discours qui fait qu'un discours est politique, c'est la situation qui le politise."

Por ejemplo, mucho de lo que se dice acerca del movimiento magisterial, de los maestros y del sindicato en el discurso del gobernador Pablo Salazar Mendiguchía podría haber sido dicho en otras situaciones sociales, que pueden o no adquirir una relevancia para el proceso político. Sin embargo, si el movimiento magisterial se volvió políticamente relevante fue porque cuestionó el quehacer político o la política del gobierno en el ámbito educativo. Así pues, “political discourse is not primarily defined by topic or style, but rather by who speaks to whom, as what, on what occasion and with what goals. In other words, political discourse is especially ‘political’ because of its functions in the political process...” (van Dijk 2002: 225).

El texto del gobernador Pablo Salazar Mendiguchía, que también forma parte del corpus analizado (véase capítulo V), se caracteriza por su alto grado de intertextualidad y por ser un discurso político en sentido estricto, si consideramos que proviene de una institución social y política: el Gobierno del Estado de Chiapas, y de que quien lo produce es la máxima autoridad en la jerarquía de la estructura gubernamental. Concretamente, se trata de un discurso político “externo”, mediante el cual el gobernador Salazar se comunica con el público básicamente para informar sobre el conflicto político que su gobierno ha desencadenado con el sindicato magisterial y para dar a conocer la solución política por la que su gobierno optó en dicho conflicto.⁶⁶ Asimismo, el texto del gobernador Salazar puede ser visto principalmente como un discurso

⁶⁶ Una razón más para considerar el discurso de Salazar como un género del discurso político es que “political communication is of a rather specific kind. In contrast to ordinary communication, independent of the channels and genres of political institutions, where the speaker and the hearer have a tendency to be individualised as much possible, political communication has a collective speaker and a collective hearer. The speaker is collective in the sense that different institutions of society stand behind him or her, since texts go through a collective process. The hearer is collective in the sense that mass communication is always directed towards an individual consumer who always knows that he/she is not only who receives this information. In this situation we can speak of the emergence of an ‘echo-effect’: the consumer receives information which is simultaneously received by someone else. (...) Intending to produce such an echo-effect, political communication has a tendency to use newspaper and magazines in order to concentrate its consumers spatio-temporally. The same tendency works in the case of television and radio...” (Pocheptsov 1998: 51).

político porque, de acuerdo con Chilton y Schäffner (2000: 304), “definimos como potencialmente ‘políticas’ aquellas acciones (lingüísticas o no) que involucran el poder o su opuesto, la resistencia”.

Dos relevantes condiciones determinan la producción del discurso de Salazar Mendiguchía que originalmente se da de manera indirecta (telefónica) y transmite vía radiofónica: a) el festejo del Día del Maestro, y b) el conflicto político que su gobierno mantiene con el gremio magisterial y que como tema es el predominante. En tanto discurso conmemorativo o apologético se inscribe en la larga tradición de discursos que, con motivo del Día del Maestro, autoridades gubernamentales y educativas realizan una serie de halagadores juicios a la práctica educativa de los maestros y actos de felicitación al profesorado. De ahí que también pueda ser percibido como otra forma de discurso político: un discurso conmemorativo.

Es importante señalar que la transcripción del discurso de Salazar, difundida posteriormente como “boletín” a través de Internet, apareciese intitulada como “Entrevista vía telefónica al gobernador Pablo Salazar Mendiguchía. Caso magisterio”, lo cual dista mucho de ser así, aun cuando la entrevista sea un cierto tipo de conversación y a pesar de que solamente una de las siete intervenciones de Augusto Solórzano López (conductor del noticiario radiofónico “Reporteros en Acción”)⁶⁷ incluya una pregunta formulada al gobernador, pregunta que más bien cumple una función “bisagra” o como una suerte de puente que da pauta al gobernador para continuar el hilo temático de su discurso.⁶⁸ En todo caso, lo que se refuerza es la impresión de una conversación.

⁶⁷ Como lugar simbólico de la enunciación, este programa (“Reporteros en Acción”) es considerado un referente de los noticiarios radiofónicos que desde hace poco más de tres décadas se emite en la radio chiapaneca.

⁶⁸ Este es un claro ejemplo de lo que Blommaert (2001) denomina “trayectorias del texto”: con dicha expresión se refiere a que el discurso es contextualizado en cada fase de su existencia y cada acto de la producción, reproducción y consumo del discurso puede involucrar cambios a través de los diversos contextos por los que atraviesa. Por ejemplo, un texto que consista en un

Ciertamente no podemos considerar el texto de Salazar como perteneciente al género denominado “entrevista política” en el sentido tradicional del término, sino primordialmente un mensaje político que simula ser una entrevista, pues desde su primera intervención el gobernador explícitamente le hace saber al conductor del noticiario que le *quiere* “hablar a Chiapas a través de su programa”, porque esa ha sido su voluntad, se infiere, y también de qué quiere hablarle a Chiapas.⁶⁹

La manipulación del título del texto, entonces, resulta engañosa y pretende que al momento de su lectura percibamos al texto, al igual que se pretendió durante su emisión al “aire”, como una entrevista, con el propósito de atenuar tanto el evidente y privilegiado acceso a los medios del gobernador como el control del discurso mismo por parte de él.

Ciertamente, como plantea Arfuch (1995: 23), en el ámbito de la política “...la entrevista ha ido reemplazando gradualmente a otras formas (declaraciones, mensajes, discursos oficiales), instaurando con las figuras públicas una relación de proximidad.” Si el discurso de Salazar lo asumimos parcialmente como parte de una entrevista, ésta produce autenticidad, produce un juego de presencia y de relación directa (gobernador, entrevistador y público) y unida por el contrato de decir la “verdad”. Asimismo, el discurso de Salazar presenta una gran variedad de rasgos que contribuyen a ser percibido como una entrevista: desde diálogos muy formales hasta una suerte de charla

pliego petitorio de derechos o demandas laborales por parte de un grupo de trabajadores puede ser censurado, sintetizado, modificado, reinterpretado por el gobierno al que se le dirige, o bien, el grupo en el poder puede destacar ciertas demandas y silenciar otras en detrimento del grupo solicitante y todos estos sesgos en la reconfiguración del texto son cambios que puede sufrir en las diversas etapas de un proceso de negociación y que constituyen las trayectorias del texto y su recontextualización. Así, “one of the features of, for instance, institutional communication processes, is the shifting of discourse across contexts: talk finds its way into notes, summaries, case reports, citations, discussions of others” (Blommaert 2001: 24).

⁶⁹ A menudo, una entrevista empieza con la explicación detallada del entrevistador de por qué el entrevistado se encuentra allí, es decir, controla el escenario y la agenda, pero eso no sucede aquí.

entre amigos; una notoria flexibilización del lenguaje, donde está permitido el uso de expresiones coloquiales y hasta domésticas.⁷⁰ Pero, al mismo tiempo,

...ese diálogo, que se presenta como el acceso más inmediato a una palabra auténtica, testimonial, autorizada, se enfrenta a una paradoja: su credibilidad se construye con procedimientos propios de [otros] géneros... (Arfuch 1995: 24).

En este sentido, la mezcla de géneros discursivos a la que escuetamente nos hemos referido antes (discurso conmemorativo, mensaje político y entrevista simulada),⁷¹ trae como consecuencia una sobredeterminación en la intertextualidad puesta en juego en el discurso político de Salazar, para cumplir, como veremos más adelante, con dos importantes funciones: la legitimación y la deslegitimación de particulares representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial,⁷² pues el poder constitutivo del discurso político radica en que

...it reproduces or changes the social world by reproducing or changing people's representations of it and the principles of classification which underlie them. It also clearly shows the inseparability of ideational and interpersonal processes in discourse: it can reproduce or change the social world only in and through reproducing and changing social classes and groups —it works simultaneously on representations and classifications of reality, and representations and classifications of people (Fairclough 1995b: 182).

⁷⁰ En este sentido, el discurso político (institucionalizado) no está aislado del discurso cotidiano (no institucionalizado), pues "... is equally plausible to suppose that politicians themselves appeal to values and concepts already in that everyday discourse, and transfer them into their own discourses" (Chilton y Schäffner 2002: 7).

⁷¹ Del mismo modo, podríamos afirmar que las referencias articuladas sobre el eje temporal de la "historia" del movimiento magisterial y el uso del indefinido, con valor aspectual concomitante (*comenzó, surgió, pasó, se apropiaron, se apoderaron, ocurrió, pasó, comenzaron*) confiere al texto un marcado carácter narrativo.

⁷² Entre otras funciones estratégicas del lenguaje, la representación del discurso desempeña un papel clave en el discurso político, en tanto que "...political discourse involves, among other things, the promotion of representations, and a pervasive feature of representation is the evident need for political speakers to imbue their utterances with evidence, authority and truth, a process that we shall refer to in broad terms, in the context of political discourse, as 'legitimation'. Political speakers have to guard against the operation of their audience's 'cheater detectors' and provide guarantees for the truth of their sayings" (Chilton 2004: 8).

Finalmente, la afirmación de Sauer (2002: 121) a propósito del discurso político, también válida para el discurso político que nos ocupa, apunta a que

the potential complexity of speech may be explained by the influence of “imported” text pieces and their integration into the current address. Such importations vary from quotations (including self-quotations) to evocations of philosophical concepts, from descriptions of earlier commemorations to references to mutual cultural knowledge, from unmarked to marked intertextuality.

Entonces, la complejidad del discurso político deviene, entre otros factores, de las múltiples voces u otros textos ideológicos que pone en juego para construir una específica versión de la realidad (o parte de ella) que, además, se propone como la única disponible o posible. De este modo, el particular discurso político en el que nos hemos centrado, contesta, complementa o retoma discursos anteriores para desplegar determinadas representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial.

CAPÍTULO V

LA REPRESENTACIÓN DEL DISCURSO PUESTA EN JUEGO EN LA PRENSA Y EL DISCURSO POLÍTICO

Todo discurso forma parte de una historia de discursos:
todo discurso es la continuación de discursos anteriores,
la cita explícita o implícita de textos previos.
Reyes 1984: 42

Introducción

Este capítulo está dedicado, en sus tres primeros apartados, al análisis de la representación del discurso en los editoriales publicados en el *Diario de Chiapas* a propósito del conflicto magisterial, que forman parte del corpus de análisis.

El periodista adopta en el editorial, como forma textual de la prensa escrita, un particular punto de vista desde el cual relata y comenta los acontecimientos suscitados en el contexto de dicho conflicto, con miras a que los lectores interioricen valores ideológicos de los cuales es partidario y defiende.

El editorialista da sentido y construye las representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial en relación con otros textos, es decir, a través de la representación del discurso. En otras palabras, el hecho de que los textos de otros sean representados no sólo cobra relevancia para la estructuración del texto sino, primordialmente, es una práctica discursiva que se pone en juego en el discurso en curso para construir dichas representaciones sociales.

Los editoriales analizados en el primer apartado guardan una relación secuencial respecto al orden en que fueron publicados y, además, cada epígrafe de este apartado lleva el título del editorial analizado, con el propósito de que el lector lo localice en el anexo 1 y pueda consultarlo fácilmente. Asimismo, las líneas de los segmentos extraídos se han numerado respetando su distribución original.¹

En el segundo apartado, los segmentos analizados responden a un criterio o eje temático en torno al cual giran los discursos representados. En este caso, la procedencia de cada fragmento se indica al final del mismo, entre paréntesis, con la letra E y enseguida el número del editorial.

Finalmente, el capítulo concluye con el análisis de la representación del discurso que el gobernador Pablo Salazar Mendiguchía desplegó en el texto político que originalmente difundió por la radio. El contenido de su discurso, en términos generales, ya había circulado como noticia en la prensa escrita y en otros medios, de tal suerte que aquél no es sino otro eslabón más de una larga serie del discurso circulante de los medios sobre el conflicto que enfrenta su gobierno con el magisterio.

¹ Si bien no hemos analizado todos los editoriales transcritos del anexo 1, los incluimos con el fin de que el lector tenga una visión diacrónica del conflicto magisterial.

5.1. Análisis de la representación del discurso en la prensa escrita

5.1.1. Maestros de la Nueva Generación²

El título del editorial 1 refiere el nombre del grupo autodenominado “Nueva Generación Sindical”, adherido a la Sección VII del SNTE, que estuvo coordinado por Gilberto Zavala Medina y emergió a raíz del conflicto magisterial en 2005, durante el ejercicio de Pablo Salazar Mendiguchía en el gobierno de Chiapas.

En este texto podemos observar, en términos globales, cómo el discurso representado se ha puesto al servicio de la construcción de dos representaciones sociales sobre el mismo grupo de sujetos: los maestros. Se trata de contrastar la identidad de ambos grupos, tanto de aquellos con quienes el discurso representante comulga o se identifica, como de aquellos que son rechazados.

Evidentemente, en este editorial también estamos ante la ratificación de la política administrativa que, en el ámbito educativo, promovió el gobierno estatal con el fin de lograr la tan anhelada *calidad educativa* y con el fin de *evitar duplicidades*, mediante la fusión de los Servicios Educativos para Chiapas y la Secretaría de Educación, pero no precisamente para mejorar las condiciones laborales y de vida de los trabajadores de la educación. Sin embargo, esto no se menciona, sino más bien se oculta y, en cambio, se sostiene que en una lógica administrativa de esta naturaleza o *esquema es donde podemos encontrar los verdaderos retos de los maestros*, al que se han alineado los maestros del grupo “Nueva Generación” de la Sección VII del SNTE.

• Los demandantes demandados

Al igual que otros de la misma serie, este texto se caracteriza por el uso de la representación del discurso desde las primeras líneas:

² Véase el editorial 1 del anexo 1.

1. Desde hace mucho tiempo, más de 30 años, la sociedad chiapaneca viene
2. demandando un cambio de actitud entre los maestros, sobre todo de la Sección
3. VII del SNTE.

La expresión adverbial *desde hace mucho tiempo* se entiende con referencia a un punto del pasado, y, a la vez, constituye el elemento temporal que enmarca la representación indirecta del discurso representado de la *sociedad chiapaneca*; transmite una información implícita que depende de lo que el editorialista sabe, pero también de lo que cree o supone que saben sus lectores a quienes, en última instancia, va dirigido el texto: el dato de que hace más de 30 años surgió el movimiento magisterial en Chiapas, de ahí que también mediante el marcador discursivo *sobre todo*, en el segmento final del enunciado, se introduce y destaca a qué específica organización sindical pertenecen aquellos maestros a quienes se dirige la declaración original, es decir, sitúa en posición preferente el hecho de ser maestros *de la Sección VII del SNTE*.

La *sociedad chiapaneca* está referida aquí como que ha estado en una permanente línea de desacuerdo con el magisterio, demandando específicamente *un cambio de actitud*, aserción que transmite un resumen, una versión muy libre del sentir y pensar de la sociedad chiapaneca.

También, parte de este encuadre ha sido la elección de la perífrasis verbal (*viene demandando*) como expresión introductora del discurso representado, que expresa un aspecto durativo: la acción se desarrolla ininterrumpidamente en el tiempo, la duración se convierte en continuación de la acción desde el pasado. Además de introducir el discurso representado, la perífrasis verbal agrega otra información sobre el acto lingüístico reproducido, en tanto que implica cierto grado de exigencia o reclamo. Así, este encuadre conduce a una interpretación que moldea una imagen desfavorable de los maestros: si la sociedad les viene demandando un cambio de actitud es porque deben estar en el error; el sentido que prevalece y se trata de enfatizar es que los maestros aún no cambian de actitud.

Al identificar al enunciador original, situar y expresar la duración de la acción que se repite de modo continuo en el tiempo, así como al identificar al interlocutor original del discurso representado, el editorialista busca mayores garantías de autenticación de lo dicho. Sin embargo, el discurso representante introduce la voz de un enunciador designado en forma colectiva, que señala como responsable de esa añeja demanda que viene haciendo a los maestros.

El hecho de atribuir lo dicho a una fuente identificada en forma colectiva es revelador de un doble problema; por una parte, el crédito que el lector le puede conferir a la información que proviene de dicha fuente y, por otra, la sociedad chiapaneca —entendida como los diferentes grupos que componen la población de conjunto— está concebida como una abstracción que implica un proceso de generalización, pues se omite voluntariamente a diversas organizaciones sociales que han visto con beneplácito y prestado su apoyo al movimiento magisterial, no sólo en el contexto del conflicto político de ese momento, sino a lo largo de su historia; por esta razón, la unificación aparente de la sociedad chiapaneca como tal no es más que una ilusión, que oculta las relaciones existentes entre los distintos grupos en un momento dado (intercambios, cooperación, competición, conflicto, diferencia, indeferencia, etc.). Sin embargo, la intención del editorialista es producir una impresión de consenso de la declaración original, que proviene de particulares evaluaciones o declaraciones de determinadas personas o grupos sociales.³

Además, el editorialista se ha comprometido sólo en conservar el contenido del discurso representado, ya que es una reformulación de lo

³ Por ejemplo, en el *Diario de Chiapas* aparecen publicadas dos notas periodísticas que pueden ilustrar esto último: la primera lleva por título “Descontento ciudadano por postura del magisterio”, que refiere un sondeo realizado en la capital del estado, mediante el cual capitalinos manifestaron su “decepción” y “molestia por la falta de compromiso del gremio magisterial con la educación” (21/IV/2005, p. 20); la segunda, intitulada “Repudia sector empresarial recientes movilizaciones sindicales”, refiere la conferencia de prensa a través de la cual representantes de diversas organizaciones empresariales “manifestaron su repudio e inconformidad ante las medidas tomadas por el Sindicato de la Sección 7 y del Sector Salud para hacer valer sus demandas” (5/V/2005, p. 30).

supuestamente dicho por la sociedad chiapaneca. Podemos entender que sobre la declaración de origen, el editorialista ha intervenido para condensarla a través de la definición popular que describe la “actitud” como las evaluaciones generales que la gente hace con respecto a otras gentes, y que se consideran elementos clave de la conducta. El punto de partida es que la conducta que han tenido y siguen teniendo los maestros aludidos se presenta como el motivo interno, que llevó al locutor original a hacer la declaración en términos de lo que se les demanda: *un cambio de actitud*, se entiende, respecto a sus “posiciones radicales” y sus “tradicionales métodos de lucha”.

- *Mal de muchos*

El siguiente enunciado puede ser portador de otras voces y sobreentender más hablantes, pudiéndose interpretar desde diversos ángulos:

4. Los padres de familia y muchos de los que fueran niños y jóvenes estudiantes,
5. sobreviven todavía impactados por la posición radical de muchos de los
6. grupos magisteriales.

El adverbio *todavía*, además de implicar que los padres de familia y quienes en otro tiempo fueron niños y jóvenes aún viven impactados, puede implicar también que hay otro(s) hablante(s) que piensa(n) que ya no viven impactados o que se preguntan si continúan viviendo impactados. De esta manera, el discurso representado queda asimilado en el discurso en curso, en la medida en que al locutor de origen no se le da la palabra en forma autónoma; asimismo, mientras que la consecuencia del discurso representado se presenta como ya producida (*sobreviven todavía impactados*), la preposición *por* introduce la razón de tal consecuencia y a los responsables de la misma: *la posición radical de muchos de los grupos magisteriales*.

- *Maestros comprometidos*

A primera vista, en la versión de (15-17) no estamos ante la presencia de representación alguna del discurso de otro, si consideramos que en *hablar de los maestros*, la forma simple del verbo *hablar* sólo remite a un acto de comunicación verbal indicando que dicho acto lingüístico se realiza, es decir, sólo corrobora la responsabilidad y la “veracidad” de que en algunas familias se habla de los maestros, aun cuando no se representa la secuencia verbal efectivamente emitida, lo enunciado como tal, sino el contenido o tema del acto verbal:

15. Hablar de los maestros en algunas familias no siempre es afortunado, porque
16. la mayoría de estos se encuentran comprometidos con sus propios intereses y
17. se olvidan de sus deberes.

Sin embargo, la proposición *no siempre es afortunado* encabeza la negación del editorialista, contraponiéndola a la proposición positiva que pertenece a otra u otras personas que en alguna otra parte la han dicho, pensado o admitido. Digamos que por el simple hecho de negarla presupone la existencia, real o posible, de la misma en la mente de sus lectores. Si la negación evoca la afirmación se puede decir que esta última es citada implícitamente.

Además, este doble discurso (el negado y el que se presupone afirmado) se dispone en una relación argumentativa: el enunciado *la mayoría de estos se encuentran comprometidos con sus propios intereses y se olvidan de sus deberes*, introducido mediante la marca lingüística *porque* implica (orienta hacia) la justificación de la negación. Nótese también que en el enunciado de la justificación se ha integrado el calificador modal *mayoría*, para producir un efecto de generalidad.

Así, podemos reconocer la intención del editorialista: la negación no sólo señala la presencia de un texto ajeno (la proposición positiva), sino que también busca desmentirlo. Y, más aún, que la proposición en su forma negativa y su

correspondiente justificación se asuma también como el punto de vista unánime de *algunas familias* cuando se habla de los maestros.

- *Los excepcionales prefieren hacer cosas diferentes*

El editorialista, al conocer *por los medios de información de la existencia de una Nueva Generación de Maestros de la Sección VII del SNTE* (líneas 18-9),⁴ declara su especial interés por *conocer sus posiciones* (línea 20), quienes están fuera o alejados de los tradicionales métodos de lucha y, por lo tanto, son diferentes de los otros grupos de maestros.⁵

Como podemos observar, en (21-5) ambas expresiones citadas entre comillas le indican al lector que lo que está leyendo es atribuible a un emisor distinto al del discurso representante, procedimiento que reviste una capital importancia en términos de la atribución de responsabilidad de lo dicho por otros, con el correspondiente posicionamiento de rechazo a una y de adhesión a otra por parte del editorialista.

21. Aquí es donde está lo afortunado, porque mientras hay grupos magisteriales
22. que están “combatiendo” la integración o fusión de los Servicios Educativos
23. para Chiapas y la Secretaría de Educación, en una sola estructura, sin conocer
24. sus ventajas y propósitos, este grupo de sindicalizados del magisterio está
25. desarrollando “talleres de análisis”.

⁴ Desde luego, entre los medios de comunicación que informan de la existencia de dicho grupo y sus actividades se encuentra el *Diario de Chiapas*. Una de las tres notas informativas publicadas en él, previamente al editorial que nos ocupa, lleva por título “Analizarán mentores fusión de SECH-SE”, en la que el coordinador del movimiento Nueva Generación Sindical, Gilberto Zavala, declara “que se abocarán con responsabilidad al análisis del proyecto, para que con responsabilidad puedan señalar las debilidades o las fortalezas de la integración de los Servicios Educativos para Chiapas y la Secretaría de Educación” (25/I/2005, p. 15).

⁵ Recordemos que los grupos de trabajadores de la educación organizados en el movimiento magisterial tienen posiciones políticas divergentes. El grupo Nueva Generación Sindical se caracterizó, en ese momento, por su posición contrapuesta frente al resto de los otros grupos aglutinados en torno a la Sección VII del SNTE.

Las expresiones entrecomilladas “*combatiendo*”⁶ y “*talleres de análisis*” pertenecen a los discursos reconociblemente asociados con las voces de los grupos de maestros disidentes y del grupo Nueva Generación, respectivamente, voces que están siendo evocadas a través de la presencia fragmentaria o “islote” textual de los discursos de esos grupos en el discurso en curso.

Además, la expresión “*combatiendo*” ha sido recontextualizada por el discurso representante, pues la acción en contra de la integración o fusión de las instituciones referidas se realiza *sin conocer sus ventajas y propósitos*. De igual manera, la preposición *sin* seguida del infinitivo del verbo *conocer* niega y, al mismo tiempo, presupone la afirmación previa de lo negado: que en alguna otra parte alguien o algunos podría(n) estar pensando o afirmando que están “*combatiendo*” con pleno conocimiento de las *ventajas y propósitos* de dicha fusión.

El locutor citador indica, mediante las comillas en “*combatiendo*”, que no acepta las implicaciones del lenguaje político connotado por el léxico; al mismo tiempo, desacreditar a los grupos magisteriales disidentes es un modo de categorizarlos y, por tanto, se pueden interpretar como una actitud de rechazo por parte del editorialista.

En la línea 21, el indicador *porque* es un exponente lingüístico que conecta al segmento *aquí es donde está lo afortunado* con los otros enunciados que enmarca y, por la función que realiza, tiene valor justificativo del segmento que sirve de encuadre modalizado por el adjetivo *afortunado*: *porque* mientras unos *están “combatiendo”*, otros *están desarrollando “talleres de análisis”*; acción, esta última, que se representa como si fuese un rasgo excepcional, pues el grupo de sindicalizados en cuestión ya ha modificado su “estilo o método de lucha”. En este caso, las comillas en “*talleres de análisis*” se limitan a informar de manera

⁶ Mediante el uso de esta metáfora se describe la acción de los maestros disidentes en términos de lo que literalmente no es, pero que contribuye a construir una imagen de los maestros a través de la asociación con acciones bélicas.

objetiva, aunque también el editorialista muestra una explícita actitud de devoción con respecto a la formulación lingüística.

Así, es evidente que se enjuicia de manera negativa a unos y de manera positiva a otros para provocar la adhesión valorativa del lector. Se trata, en todo caso, de establecer una acentuación polémica de la diferencia entre ambos grupos de maestros, mediante los discursos representados y las evaluaciones que el editorialista hace de los mismos, quien es consciente de que sus lectores pueden diferir sobre el estatus de determinados valores; por ejemplo, ¿es realmente importante o más importante lo que dicen, piensan y hacen los maestros de la Nueva Generación que los otros grupos de maestros disidentes?

• *Problema mayor sólo hay uno*

En (54-65), nuevamente podemos apreciar el discurso representado tanto de los maestros disidentes como de los maestros del grupo Nueva Generación, entretejidos con el discurso del gobierno del estado:

- 54. No es el problema central la reubicación de quienes, desde hace mucho, no
- 55. tienen contacto con las aulas escolares.
- 56. No es el reacomodo el problema en estos momentos, es algo más.
- 57. Los derechos y las prestaciones laborales de los que están involucrados en la
- 58. reestructuración están garantizados, ya que este es el compromiso del
- 59. gobierno del estado.
- 60. El problema mayor es lo que los maestros en esta Nueva Generación plantean
- 61. con sencillez: construir el proyecto educativo del futuro en Chiapas.
- 62. Esta debe ser la principal ocupación de los maestros para intentar concebir ese
- 63. modelo que debe fundarse a la mayor brevedad posible, y que dependerá de la
- 64. agilidad con la que los maestros asuman la estructuración y trabajen en el
- 65. diseño del nuevo proyecto.

En la forma negativa del primer enunciado hay un elemento positivo, algo previamente afirmado como cierto y que implícitamente se atribuye al grupo de maestros disidentes o, al menos, a *quienes, desde hace mucho, no tienen*

*contacto con las aulas escolares.*⁷ Si antes nadie hubiera dicho que la inminente fusión de los SECH y la SE implicaba el *problema* de la reubicación de los maestros “comisionados” a las áreas administrativas de la Secretaría de Educación, no tendría sentido negar lo dicho por otros en otra parte.

En la línea (56), la negación es formulada de nuevo seguida de la aserción *es algo más*. Para justificar esta opinión propia del editorialista, utiliza el discurso ajeno que cita de manera no expresa, mediante un conector intertextual. La conjunción *ya que* en (57-59), indica que el segmento que le precede (*los derechos y las prestaciones laborales...están garantizados*) se origina en otro discurso (*del gobierno del estado*) o, en todo caso, recupera una proposición del contexto inmediato que utiliza como conocimiento compartido, planteada en términos de un *compromiso del gobierno del estado*.⁸ En consecuencia, lo que debe interpretar el lector es que no hay problema alguno respecto a lo “dicho” por el grupo magisterial en pugna.

En las líneas (60-61), la forma verbal *plantean* designa un acto verbal que introduce el discurso directo, marcado por los dos puntos, atribuido a los maestros del grupo Nueva Generación y que se define globalmente como *el problema mayor*; además, mediante la locución *con sencillez* se modaliza la enunciación del locutor de origen, que implica una apreciación subjetiva del editorialista. Nótese asimismo que en el discurso representado (*construir el*

⁷ En su mayoría, los trabajadores administrativos son maestros que se han incorporado a las oficinas para realizar labores que requiere la administración educativa y el sueldo que perciben es el mismo que el de cualquier docente de educación primaria. Tanto las autoridades educativas como el mismo gobierno fomentaron las irregularidades que existían, en ese momento, en la Secretaría de Educación al permitir que los maestros se ocuparan de puestos administrativos. Esta práctica se ha extendido en todos los niveles educativos, de tal suerte que ahora se habla de la figura del “docente administrador”.

⁸ En una nota periodística titulada “Informan de la fusión SE-SECH”, publicada días antes en el *Diario de Chiapas*, podemos leer: “El funcionario señaló que en reiteradas ocasiones se ha manifestado, tanto en forma verbal como por escrito, a las representaciones sindicales, el compromiso de respetar el derecho laboral y las percepciones de los trabajadores, hecho que se ha ratificado a través del oficio 22 de fecha 11 de enero de 2005, que dirige Alfredo Palacios Espinosa, Secretario de Educación, a Francisco Torres Hernández, Secretario de la Sección 7 del SNTE” (18/I/2005, p. 36).

proyecto educativo del futuro en Chiapas) el infinitivo agrega al enunciado un tono sentencioso y, por otro lado, el empleo del artículo definido *el*, además de otorgar el carácter intensificador al sintagma nominal (*proyecto educativo*), expresa también una información ya conocida por el lector, que aparece citada previamente en la línea (49), como una de las conclusiones derivadas de los talleres que realizan esos maestros.

Desde luego, el editorialista adopta un posicionamiento explícitamente solidario con tal planteamiento; asume de forma plena el discurso representado de los maestros del grupo Nueva Generación, lo cual resulta evidente al apoyarlo con sus opiniones: *debe ser la principal ocupación de los maestros, debe fundarse a la mayor brevedad posible y dependerá de que los maestros asuman la estructuración y trabajen en el diseño del nuevo proyecto* (líneas 62-5). Visto así, estos son los verdaderos retos de los maestros (línea 53), antes que pensar en resistirse a los cambios (línea 71), para dar lugar al primer aporte de los maestros (líneas 88-9).

Obsérvese, por otra parte, que este último enunciado realiza una ligazón intertextual, en tanto que lo afirmado se conecta con lo presupuesto (*la aportación de los maestros al sistema educativo ha sido nula*) que, en el contexto, es una proposición que está presente, ya sea porque se ha dicho o pensado antes. De esta manera, *dar lugar al primer aporte de los maestros* conlleva la representación de la voz de aquellos que sostienen la opinión presupuesta de que los maestros no han aportado nada, *en la búsqueda de la mejora de la calidad de la educación en Chiapas* (líneas 82-3).

5.1.2. Niños y niñas a la escuela⁹

En el editorial 2 se destacan las buenas acciones del gobernador Pablo Salazar Mendiguchía que, con el respaldo de la UNICEF, *está luchando*

⁹ Véase el editorial 2 del anexo 1.

directamente para que se amplíen las instalaciones educativas (líneas 86-7). Frente a estas acciones, como si se tratara de una nota de extrañamiento, el editorialista resalta el hecho de que ni los maestros ni la dirigencia magisterial han manifestado su concordancia con la iniciativa gubernamental y, por ende, no han mostrado su preocupación, compromiso o interés por los problemas de la inasistencia escolar y de la calidad de la educación.

En suma, a los maestros también se les juzga por su silencio, por lo que no dicen, *porque no se manifiestan, ni se pronuncian a favor de esos esfuerzos que cuentan con el respaldo internacional* (líneas 27-8).

- *Con maestros así, para qué queremos maestros*

En (56-8), mediante el condicional *gustaría* se representa el discurso indirecto implícito atribuido a los *padres de familia*, las *autoridades educativas* y los *alumnos*.

- 56. A los padres de familia, a las autoridades educativas y a los alumnos les
- 57. gustaría que sus maestros estuvieran comprometidos con la atención y la
- 58. solución del rezago.

Asimismo, el contenido de la predicación presenta un supuesto previo que se da por sentado: *los maestros no están comprometidos con la atención y la solución del rezago*. Podemos preguntarnos también si la citación, en ese proceso de incorporación o injerto en el discurso en curso adquiere un nuevo sentido, algo que con frecuencia se admite. Parece ser que más bien, el sentido “original” prevalece y se trata de enfatizar, precisamente, la falta de compromiso por parte de los maestros para abatir el rezago educativo *y sumarse al trabajo a favor de la educación* (línea 44). De esta manera, los *padres de familia*, las *autoridades educativas* y los *alumnos* expresan a través del condicional el deseo hacia el futuro de que los maestros se comprometan *con la atención y la solución del rezago*.

Otro aspecto relevante es que, a menudo, el editorialista recurre en varios textos a una coenunciación con un enunciador que deja voluntariamente en la imprecisión, o bien representado generalmente por una colectividad, lo más plural posible, como en este caso. En ciertas circunstancias, lo que importa al editorialista es mostrar que hay personas que reclaman y piensan lo mismo (al igual que él), para producir un efecto de consenso total, al margen de la credibilidad de las garantías que pueda ofrecer el hecho de apelar a un enunciador colectivo e indefinido, para justificar su opinión y que los lectores la acepten.

Mediante los enunciadores colectivos, el editorialista intenta mostrar que hay unanimidad en la representación social de los maestros, que cada individuo es solidario de la declaración hecha sobre los mismos y que esta es admisible en la medida en que es presentada como siendo avalada por consenso.

5.1.3. La amenaza magisterial¹⁰

El editorial 4 da cuenta de la posición amenazante de las dirigencias magisteriales de la Sección VII del SNTE, que constituye el elemento que se ha querido destacar en el titular y, como tal, define lo que resulta más relevante de este texto.

El uso endofórico del artículo definido *la*, en el título, delimita lo denotado por el sintagma nominal *amenaza magisterial* y, asimismo, transmite una información ya conocida por el lector, en el sentido de que los conocimientos extralingüísticos de éste la pueden decodificar. El editorialista emplea el artículo definido para hacer referencia a la entidad que se presupone existente y que cumple con el contenido del sintagma nominal al que modifica.

¹⁰ Consúltense editorial 4 del anexo 1.

La amenaza magisterial presupone que en realidad esta amenaza fue realizada y, a la vez, al locutor que la profirió.

- *El aprendizaje de los maestros*

En el enunciado (45-6) transcrito abajo, el editorialista deja oír la voz de otros enunciadores, al menos de aquellos periodistas que estaban difundiendo las noticias sobre el conflicto magisterial, en términos de amenazas o desafíos al gobierno.

45. Los maestros lo único que han aprendido a organizar son pliegos petitorios,
46. marchas, plantones, consignas, pintas y a desafiar al gobierno.

Como casi todos los tiempos de pasado, el pretérito perfecto *han aprendido* adopta aquí un valor citativo relacionando la perspectiva temporal pasada con la presente; además, el locutor principal utiliza el pretérito perfecto porque considera que el hecho referido aún está en desarrollo y, por consiguiente, lo siente cercano.

En la enumeración de *lo único que han aprendido a organizar* los maestros, la acción de *desafiar al gobierno*¹¹ adquiere mayor realce en el contexto global del texto, y manifiesta un punto de vista que coincide plenamente con el de los periodistas que en las noticias estaban refiriendo esta acción asociada con el magisterio disidente.

Más adelante, en (74-5) el editorialista menciona el acto verbal (*amenazando*) del locutor original, pero sin dar cuenta del contenido del enunciado primitivo.

74. Están llegando tarde, y lo peor es que antes de comenzar a dialogar, ya están
75. amenazando a diestra y siniestra.

¹¹ El editorialista optó por utilizar el sinónimo *desafiar*, pero con la misma carga semántica que en el caso de *amenazar*: ambos verbos dan a entender que con actos o palabras se quiere hacer algún mal a otro(s).

Sin embargo, aun cuando sólo se resume el tipo de acto lingüístico que los maestros de la Sección VII ejecutan, gracias a la información contextual compartida se activa o deja entrever en qué estriba la amenaza. Días previos a la publicación de este editorial, aparecieron en el mismo rotativo diversas notas periodísticas, en cuyos titulares también se encuentra la presencia de este verbo enunciativo, como en el caso de *Sindicatos 7 y 40 amenazan con manifestarse* (28/I/2005, p. 15), *Amenaza Sección VII con movilizaciones* (6/II/2005, p. 18), *Amenaza magisterio bloquear carreteras* (9/II/2005, p. 12), *Amenaza de paro entre magisterio de Sección 7* (11/II/2005, p. 10), *Amenazan maestros con huelga en mayo* (12/II/2005, p. 16), entre otros. Así, aunque en el enunciado de (74-5) no se explicita en qué consiste la amenaza, el lector puede inferir lo referido implícitamente en ese acto de habla: la amenaza reside en llevar a cabo marchas, plantones, huelgas, bloqueo de carreteras, etc., de los que se dice que es lo único que han aprendido a organizar los maestros y quienes no podrán quejarse de que en la mayoría de los casos se les responsabilice de los grandes males de la educación en Chiapas (líneas 88-90).¹²

Por otra parte, la elección del verbo enunciativo *amenazar* posee implicaciones reprobables; por ejemplo, *advertir* o *anunciar* hubieran tenido asociaciones menos negativas. Con todo, el lector ya tiene una idea de que en caso de cumplirse las acciones incluidas en la amenaza, ello originará actos negativos contra el gobierno que ha sido amenazado.

- *La voz de los medios*

Para dar cuenta de lo que han hecho y dejado de hacer los maestros y la dirigencia magisterial, el locutor principal recurre al discurso representado de

¹² Recordemos que como parte de la campaña mediática de desprestigio contra el movimiento magisterial, orquestada desde las oficinas del gobierno del estado, el eslogan *la educación no debe ser amenazada* tuvo una amplia difusión por todos los medios masivos de comunicación, durante el conflicto.

los medios de comunicación como fuente de autoridad y credibilidad, como podemos apreciar en el siguiente segmento discursivo:

5. Hasta ahora en ningún medio de comunicación, y esto viene sucediendo desde
6. hace más de treinta años, se ha publicado una sola propuesta de los maestros,
7. que no sea la de aumentar los salarios y generar más prestaciones laborales.
8. En serio, cualquier chiapaneco puede hacer un recuento, desde hace treinta
9. años, lo único que se sabe es que los maestros salen a las calles, siempre por
10. problemas de carácter personal.
11. No se tienen noticias de que alguna dirigencia sindical, haya elaborado un
12. documento que se relacione con los deseos de mejorar la calidad de educación.

En (5-7), *se ha publicado* se limita a consignar que una acción tuvo lugar en el pasado; en este caso, se puede interpretar que en los medios *se ha publicado* algo que se dice sobre los maestros. Sin embargo, la perífrasis verbal *viene sucediendo* expresa un aspecto durativo, que la acción de publicar lo que se dice sobre la *propuesta de los maestros* se desarrolla ininterrumpidamente en el tiempo especificado mediante la expresión *desde hace más de treinta años*, y así la duración se convierte en continuación de la acción desde el pasado, se sigue cumpliendo puntualmente en un tiempo que no ha concluido en el momento de la enunciación, algo que se precisa mediante la locución *hasta ahora* que aparece en la secuencia anterior.

El discurso publicado en los medios es propiamente el discurso representado de los mismos, resumido y parafraseado por el editorialista, el cual podría quedar encapsulado en la siguiente afirmación: “la única propuesta de los maestros es el aumento de los salarios y el logro de más prestaciones laborales.”

La expresión impersonal *se sabe*, en (8-10), introduce el segmento reproducido que comunica de un modo sintético lo que podría haberse dicho: *los maestros salen a las calles, siempre por problemas de carácter personal*. El carácter omnipersonal del pronombre *se* integra a la vez al editorialista y sus lectores, reforzando la posición de coenunciación del locutor principal y otras fuentes

(medios de comunicación). Podemos observar que *se sabe* es una atribución anónima que funciona a través de su generalidad como apoyo de identificación; ese “se” sólo puede ser un semejante cualquiera que *sabe* y que, en este caso, bien puede ser *cualquier chiapaneco*.

Por otro lado, el verbo *saber* en la frase asertiva *lo único que se sabe*, presupone la verdad de su complemento, es decir, que lo designado por la oración subordinada en indicativo (*los maestros salen a las calles, siempre por problemas de carácter personal*) es objetivamente cierto, lo cual se refuerza con la locución *en serio*,¹³ que enfatiza el compromiso del locutor principal hacia la veracidad de lo enunciado en (8-10). Obsérvese también el uso del adverbio indefinido de frecuencia *siempre*, empleado aquí para mostrar que en todo momento ese ha sido el motivo de las marchas y plantones que realizan.

También, en (11-2) se alude a la inexistencia de noticias y, por ende, de un discurso aún no dicho por la *dirigencia magisterial* vinculado *con los deseos de mejorar la calidad de educación*, que funciona para contrastarlo con lo que sí se sabe porque ya se ha dicho antes en los medios. Así, de acuerdo con la versión que ofrece el editorialista, el movimiento magisterial pasa a ser representado como un movimiento motivado por el beneficio personal de los maestros y dirigentes sindicales, antes que por el “deseo de mejorar la calidad de la educación”.

- *Todo tiempo pasado fue mejor*

En términos generales, el siguiente segmento discursivo se relaciona con la información conocida o que el editorialista supone como conocida por sus lectores, que reproduce lo que se les ha dicho o saben de antemano, antes de exponerlo el editorialista a sus receptores:

¹³ El empleo de la locución *en serio*, en vez de “a decir verdad” o “en verdad”, es un rasgo de la lengua oral que connota el carácter conversacional del discurso del locutor principal.

13. Los últimos que aportaron ideas y acciones, para crear un modelo de educación
14. integral, fueron las últimas generaciones de maestros rurales, y no
15. precisamente de Mactumactzá; sino los viejos y sabios maestros rurales.
16. Estos fueron los que sostuvieron aquellas escuelas, en las que un solo profesor
17. tenía en muchas ocasiones que atender dos grupos, y que por la tarde iban con
18. sus alumnos a jugar básquetbol, o muy temprano a regar las hortalizas.
19. Esos maestros fueron los que apoyándose en corcholatas, o botes de lámina
20. enseñaban a los niños a fabricar sus juguetes.
21. Después de esa generación, que se recuerda con mucho cariño en las escuelas
22. de las colonias marginales de Tuxtla Gutiérrez, y en las comunidades y
23. rancherías de la entidad, no se ha ofertado otra generación.
24. Estos maestros fueron los que al desarrollar estas actividades de educación
25. integral, demostraron que se podía educar no solamente para pasar los
26. exámenes, sino educar para la vida, para resolver problemas, y el método era
27. simple: estudiar y trabajar.
28. La ventaja es que siempre acompañaban a sus estudiantes, en las tareas
29. escolares y en el consejo para enfrentar los problemas personales y familiares.
30. De estos Maestros ya nada queda, la mayoría vive en la prisa y en la angustia
31. de encontrar respuestas a sus problemas económicos, y lo que pase con sus
32. estudiantes carece de importancia.

Es evidente que el locutor principal alude a un conocimiento que comparte con sus lectores: las *ideas y acciones de los viejos y sabios maestros rurales*; una imagen social del maestro que el mismo Estado fue esquematizando desde la escuela rural, asociada a la abnegación y dedicación del profesorado, comparable a la de un “apóstol”.¹⁴

Sin embargo, repárese en la expresión *y no precisamente de Mactumactzá*, que aparece en (14-5), la cual se vincula con el contexto histórico y social en el que adquiere pleno sentido.¹⁵ En 1956, en Tuxtla Gutiérrez se fundó la Escuela Normal Rural Mactumactzá, como parte del normalismo institucionalizado por

¹⁴ En este contexto, la labor del maestro fue reconocida en México al promulgarse en 1917 el Día del Maestro, durante la presidencia de Venustiano Carranza, por lo que desde entonces cada 15 de mayo se conmemora.

¹⁵ Durante el gobierno salazarista se intentó cerrar tanto la escuela Normal Rural Mactumactzá y la Normal Experimental Jacinto Canek “...porque los consideró centros de subversión y formación de activistas que tenían como objetivo desestabilizar la supuesta tranquilidad y paz sociales. Los juzgó como centros educativos enemigos del Gobierno de la entidad. (...) La estrategia política en contra de la Escuela Normal Mactumactzá formó parte de un proyecto político del Gobierno panista de Vicente Fox, que tuvo como propósito liquidar el modelo educativo revolucionario de formación de educadores” (Rincón 2006: 82).

el Estado, destinada a la preparación docente ante la urgente necesidad de maestros rurales en Chiapas. A lo largo de su historia ha formado generaciones de maestros con tradición contestataria contra el gobierno, de tal manera que no puede pensarse en la Normal Rural Mactumactzá sin una relación estrecha “...con los sucesos y prácticas de la Sección VII, especialmente representada por sus grupos y sujetos que ahí se ubicaron para la constitución del magisterio disidente” (Hernández 2004: 389).

Pero más allá de estas referencias que enmarcan el discurso representado, mediante las formas del imperfecto de indicativo de algunos verbos, el editorialista cita lo que conoce previamente por otras fuentes; de este modo, se relaciona el discurso en curso con otra información previa que es conocida o, al menos, que se supone como tal. En (16-18), los imperfectos *tenía* e *iban* en los enunciados coordinados por la conjunción *y*, nos indican que estamos ante un discurso indirecto encubierto. Debemos interpretar que alguien informó al locutor principal, o que la información proviene de alguna otra fuente que no se menciona, atribución que da paso a la apropiación del discurso ajeno que el editorialista utiliza para complementar la imagen del maestro rural, además de asumir lo que afirma y que sabe que sus lectores saben y lo que estos saben que él sabe.

Por ejemplo, el dispositivo del sistema escolar normalista, además de la formación educativa, privilegió el trabajo agrícola y la actividad deportiva como núcleo de formación, de ahí que estas prácticas permitían pensar en el buen maestro rural, las cuales aparecen en el contenido de la secuencia citada *por la tarde iban con sus alumnos a jugar básquetbol o muy temprano a regar hortalizas*.¹⁶

¹⁶ “Uno de los símbolos escolares de las comunidades rurales es la cancha de básquetbol, desde la cancha rústica de piso de tierra... hasta las canchas formales construidas por los gobiernos... Tradición de espacios asociados a la escuela que junto a la parcela escolar, la cancha de básquetbol, al menos en Chiapas, se convierten en signos que representan la presencia de la cultura escolar” (Hernández 2004: 216).

De igual forma, el pretérito imperfecto de *enseñaban a los niños a fabricar juguetes*, en (19-21), representa el discurso de otro que podemos sobreentender como: X me dijo que esos maestros *enseñaban a los niños a fabricar juguetes*, o en otro lado se ha dicho o escrito que esos maestros *enseñaban...*

En (24-7) encontramos otro discurso indirecto del tipo encubierto. Las formas verbales *podía y era* indican que el conocimiento de lo dicho no proviene propiamente de la experiencia directa del editorialista, sino de otra fuente no identificada. *Podía y era* realizan una cita implícita y, al mismo tiempo, el valor evidencial de estos imperfectos hacen recaer la verdad de lo que *demonstraron* los maestros normalistas (*se podía educar no solamente para pasar los exámenes, sino educar para la vida, para resolver problemas*) y que *el método era simple: estudiar y trabajar*, en lo que dijo otro o lo que se dijo en algún otro lugar. Así, la notable intención de este imperfecto obedece al deseo de dar validez a la información previa y compartida entre el editorialista y sus lectores, pero eso que se dice el locutor principal no lo sabe de primera mano y, por lo tanto, lo está citando.

Otro uso del imperfecto citativo, que refiere el origen indirecto del conocimiento del editorialista, aparece en *acompañaban a sus estudiantes en las tareas escolares, y en el consejo para enfrentar los problemas personales y familiares* (líneas 28-9); asimismo, en la secuencia que precede destaca ese referente con su opinión, al concebirlo como una *ventaja* de especial relevancia, que revela la subjetividad evaluativa del editorialista.

Como podemos apreciar, la representación del discurso resalta la labor docente de las *últimas generaciones de maestros rurales* (línea 14), a quienes *se recuerda con mucho cariño* (línea 21), de esos maestros que *ya no se ha ofertado otra generación* (línea 23) y de los cuales *ya nada queda* (línea 30). En suma, el editorialista apela al mito del maestro “apóstol” y de que todo tiempo pasado fue mejor, para contrastarlo con los maestros de ahora que viven *en la angustia de encontrar respuestas a sus problemas económicos* (líneas 30-1), pero sin considerar las condiciones sociohistóricas de la profesión de esos actores sociales que

vienen perdiendo *la mística y la vocación por el servicio educativo* (líneas 43-4) y que decidieron renunciar al apostolado.

5.1.4 Plan de Acción Magisterial¹⁷

Como consecuencia de la fusión de los SECH-SEP, las autoridades educativas plantearon la reducción de las horas de docencia asignadas a los maestros de las escuelas secundarias técnicas en el estado. Los maestros afectados manifestaron su desacuerdo contra esta medida y también tomaron parte en el movimiento que encabezó la delegación estatal de la Sección VII del SNTE, mediante lo que denominaron “plan de acción magisterial” y del cual se deriva el título y el contenido de este editorial.

- *Nuestro plan de cada día*

El siguiente fragmento incorpora otros enunciadores que el locutor principal va dejando oír su voz:

1. Está confirmado que la sociedad chiapaneca en mucho tiempo, para la
2. construcción de un mejor proceso educativo, no deberá esperar mayores
3. contribuciones de los maestros.
4. Desde luego, estamos hablando de aquellos actores del magisterio que
5. únicamente están esperando motivos o pretextos para salir a las calles, a
6. desafiar la autoridad.
7. Hace algunos días leíamos una nota informativa que consignaba la existencia
8. de un Plan de Acción del Magisterio de las Escuelas Secundarias Técnicas.
9. Obviamente no se trataba de un Plan de Acción para elevar los niveles de
10. calidad de la educación técnica.
11. No se trazaban los resultados de un diagnóstico, y las líneas de trabajo de los
12. grupos magisteriales para ofertar un mejor servicio a los estudiantes.

¹⁷ Véase el editorial 5 del anexo 1.

Para interpretar el discurso representado en (1-3), que el editorialista lo asume como si fuera propio, sobreentendemos que *está confirmado* indica que lo dicen otros, al menos aquellos que han corroborado lo que *la sociedad chiapaneca no deberá esperar*. Por otro lado, el modo indicativo de *está* tiende a recrear hechos reales, experimentables y comprobables; así, lo que hace el locutor principal es repetir la verdad del contenido del segmento subordinado, la cual ha sido confirmada por otros. En pocas palabras, reformula los lugares comunes y las creencias de la comunidad: *la sociedad chiapaneca no deberá esperar mayores contribuciones de los maestros*. Asimismo, en el enunciado de (1-3) encontramos un segmento intercalado que corresponde a una aclaración, añadiendo aquello que se cree necesario dar mayor valor, resaltar ese dato o información conocida considerada importante, que es lo que hace el inciso *para la construcción de un mejor proceso educativo*. Una aclaración que se supone necesaria para el lector, porque es un segmento que más adelante tendrá una incidencia argumentativa importante: *muchas responsabilidades tiene el magisterio de lo que le pasa* (línea 39).

La proposición de (4-6) pertenece a lo pensado o tácitamente admitido por el editorialista, los lectores u otras personas. El elemento modal de reafirmación *desde luego* indica que el editorialista presenta una proposición como conocida por el lector y, por tanto, como un saber admitido por este, es decir, la reafirmación de un discurso que pertenece o es compartido por toda la comunidad. También, el empleo de la primera persona de plural en *estamos hablando* es absolutamente intencionado y adquiere una gran fuerza coactiva, porque reafirma la identificación del lector con creencias presuntamente comunes, donde se intuye una gran mayoría apoyando esa idea.

En el enunciado (9-10), el discurso representado radica en adjudicar lo emitido a la comunidad, a la “vox publica”, a lo que “todos sabemos”. Esto ocurre al hacer preceder la información del adverbio modal *obviamente*. Este adverbio de modalidad apoya el enunciado porque es de certeza, evidencia y,

además, indica “como todos saben”, “es obvio, conocido, evidente...”. Por tanto apoya una información como conocida, amén de que fue dada a conocer por una *nota informativa* en la prensa escrita,¹⁸ la cual *consignaba la existencia de un Plan de Acción del Magisterio* (líneas 7-8), pero que el locutor principal refiere en términos de lo que no se trataba en ese plan: *eleva los niveles de calidad de la educación técnica* (líneas 9-10) y *ofertar un mejor servicio a los estudiantes* (línea 12).

- *Las chapuzas de los maestros*

En el siguiente enunciado se presupone y da por hecho que *los maestros no están dedicados en un cien por ciento al trabajo de enseñar*:

19. Nadie estuviera siquiera pensando en reducir horas en el nivel de Secundarias
20. Técnicas, si se constatará que los maestros están dedicados en un cien por
21. ciento al trabajo de enseñar.

En (19-21) encontramos un caso de cita no expresa. La secuencia *nadie estuviera siquiera pensando en reducir horas* presupone lo “pensado” por otros. Lo presupuesto es atribuido a otro enunciador (autoridades educativas) y que se presenta como algo “sabido por todos”.

Asimismo, la construcción condicional tiene una función citativa; en este caso, el valor citativo del condicional queda implícito: *si se constatará que los maestros están dedicados...* Por otra parte, el contenido del enunciado condicional se presenta como la justificación de la medida adoptada y sobre las consecuencias del discurso representado éstas no se presentan como ya producidas, sino como eventuales.

¹⁸ Por otro lado, este hecho pone de manifiesto que el editorialista se hace eco de las declaraciones, entrevistas o reportajes difundidos por la misma prensa, la radio, la televisión, etc.; es decir, con frecuencia los medios se citan unos a otros.

- *¿Por qué luchan los maestros?*

El discurso representado en (31-2) da paso a la aserción sin más del editorialista:

31. Los maestros de las Escuelas Secundarias Técnicas no están luchando en contra
32. de la reducción de las horas en su carga, porque esto vaya a afectar la
33. formación de los jóvenes sino por lo que van a dejar de percibir.

La negación con que se inicia remite a la afirmación que se presupone en ella. Las palabras dichas o pensadas por otro(s) en afirmativo se eligen para negarlas, y la construcción con la partícula adversativa *sino* introduce la afirmación del locutor principal que tiene una función contra-argumentativa, es decir, añade a un primer elemento (lo que sustentan otros) uno segundo que argumenta en sentido contrario (opone su postura) y se presenta como de mayor peso, de su absoluta responsabilidad oponiéndose a lo dicho, pensado o inferido por otras personas. De este modo, la razón por la que los maestros *están luchando en contra de la reducción de las horas* adquiere mayor importancia argumentativa y se impone como la más válida.

Una vez más, la lucha de los maestros se representa como una lucha que privilegia el “interés personal” de los mismos (el salario que van a dejar de percibir) y no la *formación de los jóvenes*, porque de ser así *entonces la propia sociedad estuviera encabezando la lucha porque no les reduzcan las horas y por consecuencia los pagos* (líneas 36-8).

- *Los únicos afectados*

La expresión iterativa *otra vez* que encabeza el enunciado (56-8) incluye en su significado la propiedad de presuponer otro texto conocido y disponible en el contexto inmediato de la comunicación, un saber compartido por los lectores y el editorialista quien refiere que el *famoso Plan de Acción establece la posibilidad de un paro indefinido de labores* (líneas 53-4).

56. Otra vez al desafío, una vez más al paro de labores y finalmente se observa que
57. esto podría llegar a impactar en los más de 60 mil alumnos que cubre el sistema
58. de las Secundarias Técnicas.

Por otro lado, el modificador *finalmente* otorga un sentido de consecuencia lógica al segundo segmento coordinado por la conjunción copulativa *y* respecto del anterior; así, el adverbio (y la conjunción) vuelca sobre la mente del lector el realce acumulado por el primer segmento al encadenarlo, en este caso, a otro que remata una serie que muestra un tipo de orden o relación lógica.

Asimismo, podemos observar una cita indirecta formada por la construcción impersonal *se observa*, la cual sería parafraseable por “se indica”, “se aclara” o “se comenta” y una subordinada introducida por la conjunción completiva *que*. La forma verbal *podría* también nos indica la distancia del editorialista, no lo afirma o no se compromete a afirmar del todo que el paro de labores impactará a *los más de 60 mil alumnos*, aunque la cifra muestre un carácter contundente. En todo caso, las consecuencias se presentan como eventuales; una opinión sobre las consecuencias que incluye expectativas negativas sobre lo que aún puede ocurrir.

Mediante el condicional *podría*, el editorialista manifiesta que lo enunciado es algo que sabe porque se lo hizo saber otro, indica que la información proviene de otra fuente que aunque no se menciona, por el dato numérico referido a los *alumnos que cubre sistema de las Secundarias Técnicas*, podemos inferir con mucha probabilidad que procede de las autoridades educativas.

- *Peleadores callejeros y nada más*

En el segmento que transcribimos a continuación destaca la expresión entre comillas, que sirven de marcas de traslación discursiva.

65. Los maestros ahora son los “peleadores callejeros”, que están dispuestos a
66. llegar hasta las últimas consecuencias, sin importarles que con esto están
67. derrumbando las esperanzas de sus alumnos.

¿Qué significación pueden adquirir las comillas? En principio, la expresión puesta entre comillas puede interpretarse como atribución de ésta a otro emisor; le indican al lector que lo que está leyendo es atribuible a un emisor distinto al relator. Asimismo, las comillas en “*peleadores callejeros*” sugieren una actitud irónica por la connotación peyorativa que la expresión vehicula. Quien habla, entonces, es ese enunciador irónico que el editorialista instala en su discurso y, al mismo tiempo, coloca a los maestros disidentes dentro de una categoría de rechazo, pues la selección de los elementos léxicos entre comillas incluye términos impregnados de una fuerte carga negativa, y predispone hacia ciertas líneas de pensamiento; por ejemplo, denigrar a los maestros, esos protagonistas del conflicto *dispuestos a llegar hasta las últimas consecuencias*. El uso de estos elementos verbales, “*peleadores callejeros*”, intrínsecamente valorativo, supone expresar un juicio de valor acerca de las acciones de los maestros, sobre la forma que tienen de encauzar sus *planes de acción magisterial* (línea 72) o la atención a sus demandas.

El editorialista se esconde bajo las comillas atribuyendo esas palabras a un enunciador distinto a él, pero no precisamente con la intención de distanciarse de ese juicio valorativo, sino que muestra una actitud de connivencia que se hace patente en la complementación de la secuencia introducida por la preposición *sin* que la convierte en negativa; es decir, *sin importarles que con esto están derrumbando las esperanzas de sus alumnos* expresa la privación de un factor que también resulta ser de carácter negativo.

5.1.5. *Hablando se entiende la gente*¹⁹

Este editorial refiere el *ejercicio del diálogo* como una actitud asumida por el gobierno estatal, para escuchar las demandas de los grupos de campesinos de la CIOAC (Central Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos) y de otras organizaciones sociales.

Aunque en el texto no se hace explícitamente referencia a los maestros disidentes o al movimiento magisterial que encabezan, en el contexto social y mediático en el que se produce y publica este editorial, la proposiciones que contiene aluden indirectamente a las acciones que realizan los maestros disconformes en ese momento; así, gracias a la información contextual podemos inferir que los argumentos planteados en este texto también pueden ser válidos con respecto al *método de lucha* del magisterio, que *ahora reclama una actitud distinta y distante a la de la provocación* (líneas 13-4), la “amenaza” y la “presión” para plantear sus peticiones, tal como se caracteriza en la cadena intertextual de los editoriales previos y posteriores.

A partir de la información social y la experiencia que posee el lector, éste puede inferir que subyace una referencia a los métodos de lucha de los maestros manifestantes que no han privilegiado el *diálogo* con las autoridades para intentar lograr un acuerdo o un acercamiento entre posturas, diálogo que se plantea como un *tópico* socialmente valorado y admitido.

La apelación a la conducta universal del ser humano la encontramos en el título mismo del editorial (*hablando se entiende la gente*), el cual constituye una cita que forma parte de la “sabiduría popular” y como tal es una secuencia socialmente consagrada, que provoca una adhesión casi automática y en la que subyace la idea que se pueden cambiar las diferencias en diálogo.

¹⁹ Véase editorial 6 del anexo 1.

- *La voz de los expertos*

En el siguiente segmento discursivo se destaca un rasgo que ha caracterizado al gobierno del estado, su forma de gobernar a través del diálogo. Al mismo tiempo que se atribuye al gobierno un valor positivo universal como el *diálogo*, se deslegitima que sus adversarios recurran a la *presión*.

1. En los últimos años, el gobierno del estado se ha caracterizado por abrir
2. espacios de diálogo con las organizaciones sociales, para buscar las respuestas
3. que se requieren en los ámbitos políticos, económicos y culturales.
4. Por eso, algunos analistas apuntan que no se hacen necesarios ni los plantones
5. ni las marchas.
6. No hay por qué recurrir a la presión, para provocar los encuentros entre las
7. organizaciones y los funcionarios del gobierno estatal.
8. A estas alturas, es suficiente con plantear las situaciones de la actualidad y
9. coordinar con los funcionarios las reuniones para el debate y las propuestas.

En (4-5) la declaración original emana de un enunciador que sabe y por tanto posee una posición de autoridad (*algunos analistas*). En la cita indirecta formada por un verbo de comunicación (*apuntan*) y una subordinada sustantiva encabezada por *que*, podemos deducir que, aunque no se dice explícitamente, el acto verbal del locutor original indica que el destinatario o interlocutor original son esas organizaciones (sindicales, obreras, campesinas, etc.) que suelen presionar con marchas y plantones.

El editorialista cita las palabras de *algunos analistas* para descargar sobre estos la responsabilidad de la verdad de lo enunciado, ellos pueden garantizar aún mejor, por su prestigio, la aceptabilidad y validez de los argumentos ofrecidos y de la propia conclusión plasmada en la representación del discurso de esos analistas: “las marchas y los plantones son innecesarios”. Así, el uso del marcador de consecuencia *por eso* relaciona lo enunciado en (1-3), es decir, el argumento o la razón que sirve como justificación de la conclusión enunciada en (4-5).

Los enunciados (6-7) y (8-9), con las correspondientes proposiciones que expresan, tienen una posición ambigua, ya que pueden atribuirse indistintamente a los analistas o al editorialista. Sin embargo, el último párrafo del editorial es un resumen perfecto al texto en el que el editorialista vuelve a plantear la misma conclusión, pero ahora como formulada por él: si el gobierno, partidario del diálogo, *está evidenciando que tiene interés en atender y resolver los problemas... no hay necesidad de orquestar toda una estrategia para presionar lo que mediante el diálogo se puede obtener* (líneas 79-80). Una creencia con la que todo el mundo podría estar de acuerdo y que antes había puesto en boca de los analistas.

No obstante, lo que no se dice o silencia es que las jornadas de movilización que los maestros y otras organizaciones sociales iniciaron como medida de presión, en principio, respondieron precisamente a la negativa del gobierno a dialogar y, posteriormente, durante la realización de las mesas para el diálogo, a la incapacidad o falta de interés de las autoridades en dar respuesta y solución a sus demandas.

5.1.6. 200 días de trabajo magisterial²⁰

En este texto se nos presentan las imágenes de dos tipos de maestros en franca contraposición, en las que se resaltan las virtudes de unos y los vicios de otros. Para denostar a los maestros llegan en buen momento los maestros que viven y laboran *en las zonas de influencia zapatista*.²¹

²⁰ Consúltase el editorial 8 del anexo 1.

²¹ Hoy, la prensa pone de ejemplo a los “zapatistas” y sus prácticas educativas y sociales, algo inimaginable cuando el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), calificado en un principio como grupo guerrillero por la misma prensa y el gobierno federal, hizo su aparición en la escena política y social en Chiapas, al levantarse en armas el primero de enero de 1994 y declararle la guerra al mal gobierno.

- *Cuando los números hablan por sí mismos*

El motivo externo, explicitado en (4-5), que obligó al declarante de origen a hablar obedece a la *ausencia de los maestros de su centro de trabajo*, y a que *no están dedicados a cumplir con su deber*, pues de no haber llegado a este punto *de esto ni siquiera se hubiera hablado*. El pronombre demostrativo *esto*, a su vez, sustituye al enunciado que en (1-3) hace las veces de cita en estilo indirecto, en la que el verbo de comunicación está sobreentendido. Podríamos reescribir (1-3) como *En Chiapas, es particularmente preocupante descubrir que, según informaron las autoridades (o según se informó), de los 200 días...* Por otra parte, el verbo factivo *descubrir* presupone que lo representado por la construcción completiva es verdadero.

1. En Chiapas, es particularmente preocupante descubrir que de los 200 días de
2. trabajo que deben desarrollar los maestros, apenas si suman 80 días en la zona
3. rural.
4. De esto ni siquiera se hubiera hablado si en lugar de seguirse ausentando de su
5. centro de trabajo, los maestros estuvieran dedicados a cumplir con su deber.
6. Más de alguno dirá que no cuentan los días, sino el tiempo de calidad que se
7. invierte en la enseñanza-aprendizaje, pero esto sería tanto como descartar la
8. existencia de un plan a desarrollar.

De esto ni siquiera se hubiera hablado, en (4-5), presupone que la información que se llegó a saber sobre los días que deben trabajar y los que realmente trabajan los maestros proviene de otra fuente, pero sin indicar al responsable de la misma, aunque el lector puede inferirlo fácilmente, por la aparente “objetividad” de los datos numéricos y la información contenida en el último párrafo del editorial, que procede de *las autoridades educativas encargadas de verificar que cumplan*.

Sin embargo, en este pasaje, las cifras referidas a los días, lo mismo que la expresión locativa *en la zona rural*, pueden interpretarse como expresiones referenciales del discurso citado, lo cual no significa que la locución *apenas si*,

que considera 80 días una cantidad escasa, deje de atribuirse al discurso representante.

Asimismo, en el primer segmento, el adjetivo *preocupante* expresa una valoración explícita sobre las palabras citadas que, al tiempo que las transmite, muestra de algún modo su desacuerdo ante la situación planteada con respecto a los “apenas 80 días que trabajan los maestros”, mientras que el modificador adverbial *particularmente* se utiliza como un procedimiento de relieve, indica preferencia en la escala de las muchas otras cosas que, tras una reconsideración implícita, se han podido “descubrir” sobre los maestros.

En (6-8), el editorialista cita las palabras posibles de los maestros. El verbo de comunicación (*dirá*) y la conjunción *que* introducen el discurso indirecto posible de pronunciarse por *más de alguno* (de los maestros), que se presenta como un argumento que los mismos podrían estar sosteniendo. No obstante, la conjunción adversativa *pero*, con la que inicia el segundo segmento, sirve para expresar el desacuerdo, para rebatir esa posible postura enunciada en el segmento que le precede. Además, el condicional *sería* cumple funciones de evidencial citativo dejando a salvo la responsabilidad del editorialista e indicando también que la réplica proviene de otra fuente no identificada, o al menos se entiende que es una creencia compartida por la comunidad.

- *Y todavía se preguntan por qué*

En el primer párrafo del siguiente pasaje podemos reconocer una proposición ajena no atribuible a un sujeto particular que emerge de la reformulación del editorialista. Se trata de la representación de un “discurso social” ampliamente compartido, donde se asume el “rechazo” a la idea de trabajar en comunidades rurales aisladas y, en ocasiones, de difícil acceso, por parte de los maestros.²²

²² De ahí que el sistema denominado “cadena de cambios” siga funcionando como una práctica en la estructura académica-administrativa de la actual Secretaría de Educación. La “cadena de

14. El problema es que ha sido tradicional, que la mayoría de maestros rechazan la
15. idea de trabajar en el campo.
16. Más tardaban en recibir la orden de comisión, que en armar toda
17. clase de pretextos para no estar en la colonia, comunidad o rancharía.
18. En algunos de estos lugares, se conocen historias en las que se cuentan que los
19. maestros siguen llegando solamente dos o tres días de la semana, para
20. regresarse a su lugar de origen como si nada hubiera pasado.
21. Solamente aquellas generaciones de maestros rurales, que entendieron a la
22. educación como un verdadero compromiso, y que hasta se casaron en las
23. comunidades donde estaban asignados, porque desde que fueron comisionados
24. se entregaron a su trabajo.
25. Los maestros se preguntan, a estas alturas, por qué no son apoyados por los
26. padres de familia y por los alumnos de los lugares de la zona rural donde
27. trabajan, olvidándose que nunca se han querido comprometer con los
28. pobladores.

En (16-7) el uso del imperfecto *tardaban* obliga a una lectura del enunciado como cita implícita o encubierta. El editorialista cita las palabras del locutor original que podríamos sobreentender como “X dijo o dice que más tardan en recibir la orden que en armar toda clase de pretextos...”. El origen indirecto del conocimiento del editorialista se deriva del hecho de que restringe la aserción utilizando *tardaban*, en vez de *tardan* o *tardarán*.

La expresión locativa *en algunos de estos lugares*, en (18-20), dicha por el editorialista, se refiere a la circunstancia que rodea al acto de comunicación, pero a partir del verbo introductor *contar* y la subordinante *que* se da paso al discurso indirecto que presenta la cualidad “impersonal”, pues el periodista reformula otro discurso expresando la objetividad de la retransmisión. En el discurso representado, introducido por el verbo *contar*, debe asumirse que después de este verbo todo lo que sigue no pertenece al locutor citador, sino al locutor citado.

Por otra parte, la perífrasis verbal *siguen llegando* indica que lo dicho está todavía vigente en el presente de la enunciación. De modo que si la acción de la

cambios” consiste en que al maestro, después de algunos años de prestar sus servicios en una comunidad rural, se le puede conceder su adscripción a otra más cercana a su lugar de residencia o incluso en la que radica.

que se trata sigue siendo efectiva en el presente, resulta menos sospechoso aseverar que la *molestia* de los maestros *ahora es en contra de las autoridades educativas, fundamentalmente en contra del maestro Manuel Miranda Rodas*,²³ *porque es el que está encargado de verificar que cumplan con la obligación de enseñar* (líneas 51-3).

En (25-6) aparece el discurso representado de los maestros en estilo indirecto, formado por el verbo de comunicación *preguntar* y la oración interrogativa indirecta precedida por la preposición *por* y el pronombre interrogativo *qué*. La interrogativa indirecta presupone que los padres de familia y los alumnos no apoyan a los maestros en las zonas rurales donde trabajan, cosa que el locutor principal dice que los maestros se preguntan; es decir, este hecho se da por sentado y por afirmado antes al ponerlo en boca de los maestros. Incluso, la respuesta o el porqué, que el editorialista engarza al discurso representado de los maestros, se encuentra en lo que asevera que olvidan cuando se lo preguntan: *porque nunca se han querido comprometer con los pobladores*.

- *Maestros zapatistas*

El lector puede llegar a sentirse identificado con el maestro que vive en las zonas de influencia zapatista, pues la imagen que se ofrece de este es la de ser un maestro comprometido, que se equipara con el imaginario social del maestro rural de antaño: el maestro apóstol.

Con mucha probabilidad, entendemos que lo dicho en las líneas (36-45) es un discurso ajeno; la información sobre *el regreso del plan de educación rural en las zonas de influencia zapatista* y la alusión a las prácticas de los maestros asociadas a dicho plan es una información citada, explicitada como tal en la

²³ En ese entonces, subsecretario de los Servicios Educativos para Chiapas (SECH).

línea (41) mediante la construcción impersonal *se habla* que equivale a un *se dice*.²⁴

36. En las zonas de influencia zapatista está de regreso el plan de educación rural,
37. en el que el primer requisito es que el maestro viva en la comunidad.
38. No hay forma de que los maestros compitan con los que ahora, desde la
39. perspectiva zapatista, dan clases y complementan con otras actividades la
40. capacitación de los estudiantes de estas zonas.
41. Se habla de una educación autónoma, que no es más que la expresión del
42. maestro comprometido.
43. Se trata de dar los conocimientos del plan de educación de la primaria, y
44. además capacitarlos en el cultivo de hortalizas, electricidad, carpintería y hasta
45. en la elaboración de mermeladas con frutas de la región.
46. Esta es la novedad, que era precisamente la forma en que se desarrollaban las
47. actividades del maestro rural.
48. Sin embargo, ahora el maestro está pensando en qué día va a participar en
49. alguna marcha o manifestación.
50. Son otros los intereses del magisterio, más distantes del compromiso de educar.
51. Por eso, la molestia ahora es en contra de las autoridades educativas,
52. fundamentalmente en contra del maestro Manuel Miranda Rodas, porque es el
53. que está encargado de verificar que cumplan con la obligación de enseñar.

La negación del enunciado (38-40) remite a la afirmación que se presupone en ella. Son las palabras que pertenecen a otro en afirmativo las que se seleccionan para negarlas, negación que se sustenta *desde la perspectiva zapatista* como contraposición. Asimismo, los imperfectos *era* y *desarrollaban* en (46-7) indican una cita del tipo encubierta, apuntan a otro texto del que el editorialista se apropia y asume lo afirmado, pero que no conoce de primera mano. Y, en el caso del operador *precisamente*, dota de relieve informativo a los

²⁴ Pero lo que se omite en este editorial es que la lucha entre el pensamiento educativo de los zapatistas y el pensamiento educativo oficial "...se agudizó cuando el EZLN estableció como criterio normativo para el trabajo docente en las escuelas de educación primaria que estaban en el área de su influencia, que todos los profesores que quisieran continuar trabajando en las escuelas de comunidades zapatistas, deberían renunciar a cualquier tipo de relación laboral, administrativa y salarial que tuviesen con el gobierno tanto federal como estatal. [Dicha ruptura] significaba la posibilidad de diseñar y construir una alternativa pedagógica que rescatara la esencia de las comunidades indígenas, y presentara en los contenidos educativos una visión más realista y menos uniforme de las complicadas condiciones reales de las sociedades indígenas." (Rincón 2006: 71).

elementos afectados por él: *la forma en que se desarrollaban las actividades del maestro rural.*

Así, mediante el trazado de los actos y actitudes de los maestros disidentes se sugiere que estos y los maestros zapatistas son incompatibles. La incompatibilidad de actitudes de los primeros se destaca mediante la centralización sobre aquellos aspectos de una situación que sugieren lo contrario, de acuerdo con los discursos representados de lo dicho en torno a los maestros zapatistas. De ahí la gran atención prestada a los escasos días que laboran, el ausentismo de sus labores, la falta de compromiso con sus actividades escolares, el especial énfasis puesto sobre el rechazo a trabajar en el campo, la falta de compromiso con los pobladores, el interés distante del compromiso de educar. En suma, prácticas y actitudes representadas todas ellas como formas despreciables del comportamiento del maestro disidente, que ahora sólo *está pensando en qué día va a participar en alguna marcha o manifestación* (líneas 48-9).

5.1.7. Deserción escolar²⁵

En este editorial se afirma categóricamente que el complejo problema de la deserción escolar, que obedece a múltiples factores sociales, económicos,²⁶ familiares, etcétera, es el *resultado del modelo de maestro que se proyecta en las aulas* (líneas 90-1) y de otras prácticas políticas y sociales de los mismos, e incluso de las que no llevan a cabo. Se cuestiona con dureza el trabajo cotidiano de los maestros y se les ubica como los únicos responsables de las condiciones en las que se encuentra la educación en Chiapas debido, entre otras causas, a los

²⁵ Véase el editorial 9 del anexo 1.

²⁶ Cuando un estudiante deserta de la escuela, generalmente lo hace por motivos económicos de la familia, entre otros.

plantones y marchas que desde hace 25 años los maestros vienen realizando. Así, al tiempo que se les responsabiliza, también se oculta la falta de compromiso formal del gobierno con la educación. De hecho, la política educativa del gobierno estatal ha sido la responsable directa de la falta de atención a determinados indicadores educativos (analfabetismo, aprovechamiento escolar, grado promedio de escolaridad, etc.), los cuales no tuvieron mejorías sustanciales durante el sexenio de Pablo Salazar Mendiguchía. Particularmente, la deserción escolar que al inicio del gobierno salazarista estaba en el lugar 27, al término del mismo Chiapas llegó a ocupar el lugar 31 en el escenario nacional.²⁷

- *En el banquillo de los acusados*

En el segundo párrafo de (1-8) hay un verbo (*condenar*), cuyo significado básico remite a un acto verbal y, por otro lado, su complemento es el tema o contenido, mas no la secuencia verbal efectivamente pronunciada:

1. Seguramente, ninguno de los maestros que acostumbran salir a manifestarse y
2. a marchar, por las calles de Tuxtla Gutiérrez, estará dispuesto a aceptar su
3. responsabilidad ante los bajos niveles de aprovechamiento y los altos
4. indicadores de deserción.
5. Por eso, tiene razón la ciudadanía, los padres de familia y las autoridades
6. educativas en condenar la actitud de los maestros.
7. Más de 25 años venimos los chiapanecos observando el mismo comportamiento
8. del magisterio: siempre dispuesto a suspender las clases.

Sin embargo, con el contexto que ofrecen el primer y tercer párrafo podemos inferir el discurso “condenatorio” atribuido a *la ciudadanía, los padres de familia y las autoridades educativas* sobre la actitud de los maestros: *siempre dispuestos a suspender clases, pero ninguno a aceptar su responsabilidad ante los bajos niveles de aprovechamiento y los altos indicadores de deserción*. El periodista se

²⁷ Los números indican la posición que ocupa el estado de Chiapas, en relación con los restantes estados que conforman la república mexicana y que suman un total de 32 (Secretaría de Educación Pública 2005: 45).

preocupa, expresamente, de que lo dicho no se entienda sólo como sujeto a su opinión (*por eso tiene razón la ciudadanía...*); el enunciador suscitado, como agente de un acto de habla (*condenar*), es una entidad más o menos vaga sustentadora también del discurso social o del sistema de creencias que el editorialista refiere y, por tanto, reproduce. Hay propiamente citación, en la medida en que el locutor principal reproduce en su propia voz unas proposiciones atribuidas, pero también asumidas por él. Doble voz en un discurso que presenta la apropiación y la atribución simultáneamente.

- *Cuando las estadísticas hablan*

El discurso representado en (20-1), cuya fuente sobre *los bajos niveles de aprovechamiento y los altos indicadores de deserción* son *las estadísticas*, se presenta como una prueba fehaciente y una consecuencia del *daño* que han significado los 25 años del movimiento magisterial:

20. En 25 años el daño es evidente, porque ahí están las estadísticas que hablan de
21. los bajos niveles de aprovechamiento y los altos indicadores de deserción.

Las estadísticas *ahí están*, hablan por sí mismas y existen como una evidencia, son una realidad y *la base para un futuro incierto de miles de niños y jóvenes de Chiapas* (línea 93). Así, de eso que “hablan las estadísticas”, metafóricamente hablando, reflejan los resultados de los aprendizajes de los estudiantes y del trabajo de los maestros; estadísticas que se vuelven en contra de los maestros para señalarlos como únicos culpables de todos los problemas y males que aquejan a la educación, sin considerar que esta es un problema social estructural que tiene causas, factores e implicaciones que trascienden los microespacios escolares.

Responsabilizar exclusivamente a uno de los actores educativos de los graves problemas de la educación, en una entidad en la cual un significativo

número de sus habitantes vive en condiciones de pobreza extrema, no es sino la más clara muestra de un acto vejatorio en contra de los maestros.

- *Para ejemplo, los maestros*

En todos los casos, el uso de las comillas en los enunciados siguientes señala un enunciador distinto al locutor original; aunque no hay mención a fuente de citación alguna, sugieren lo que dice(n) otro(s), lo cual es repetido, citado por el editorialista mostrando una actitud hacia lo dicho por otro(s).

56. Observen cómo van los maestros y las maestras a la escuela, la forma en que se
57. arreglan, si es que lo hacen.
58. Aquí, en la zona urbana, podemos encontrarnos con maestros que es posible
59. que estén peleados con el aseo personal, o de plano con el control
60. del peso.
61. ¿Por qué los alumnos optan por las playeras y los pantalones rotos o flojos, y de
62. muchos días sin lavar?, ¿por qué la forma de peinarse, los zapatos que
63. regularmente están sucios y sin limpiar?
64. Todos estos maestros son los “modelos a imitar”.
65. El niño y el joven revelan serios conflictos con la “autoridad”, porque sus
66. profesores se la pasan todo el tiempo “culpando” al gobierno y a la autoridad
67. de todos sus males.
68. Se viven quejando de que el salario no les alcanza, que las prestaciones no son
69. suficientes, que el Maestro Manuel Miranda Rodas ya está dando seguimiento a
70. las asistencias y a la calidad de desempeño magisterial, que el Maestro Alfredo
71. Palacios no les hizo caso y que el gobernador “les lleva ganas”.

El editorialista utiliza construcciones interrogativas en (61-3), mediante las cuales pregunta por algo que pone en boca de otros, y a partir de ahí responder; por tanto, crea un efecto de dialogismo.

En (64) podemos considerar “modelos a imitar” como un rechazo irónico del contenido proposicional entrecomillado por parte del editorialista, y manifiesta su incredulidad respecto a aquello mismo que cita. Podemos hacer esta inferencia, porque el locutor citador da un juicio negativo previamente respecto a los maestros (*la forma en que se arreglan, si es que lo hacen; peleados con el aseo personal, con el control de peso*), así que la confrontación con la realidad que

se advierte observar (*observen cómo van los maestro y maestras a la escuela*), conduce a percibir un contenido irónico; además, porque el tema del discurso citante indica, precisamente, que no lo cree así. En su opinión, pues, el editorialista no piensa o cree que los maestros sean modelos a imitar y, por tanto, es algo que se pone en boca de otro(s).

Lo mismo sucede con el vocablo “autoridad”, que indica ironía respecto a la presunta autoridad que el maestro tiene en el aula; el locutor citador tampoco piensa o cree en el benéfico influjo de esa supuesta autoridad de los maestros, y esto en razón de las intenciones presentes en el editorialista. Así, en este caso, el uso de las comillas señala lo que creen o consideran otras personas y equivale a un “como dicen” que el editorialista no asume.

Con relación a “*culpando*”, las comillas indican que se trata de una expresión típica (*se la pasan “culpando”*) y de un punto de vista, de la manera de ver el mundo o el modo en que piensan los maestros; además, está orientada a exhibir una actitud por parte del editorialista con respecto al acto de habla y a la proposición de la secuencia a la que se engarza; con la puesta entre comillas, el periodista quiere decirnos que dicha expresión no es responsabilidad suya y muestra que no se apropia de ella.

La existencia del verbo reflexivo quejarse (*se viven quejando*) en (68-71), así como la reiteración del subordinante *que* en cada uno de los enunciados evidencia que son discursos retomados y representados indirectamente. Sin embargo, en la última secuencia la expresión entre comillas (“*les lleva ganas*”) constituye sólo una parte de un enunciado más extenso que la incluye; por lo tanto, estamos ante un tipo de cita mixta, es decir, cita directa dentro de la cita indirecta, pero que no reproduce íntegramente el discurso ajeno. Dicha expresión está más ligada a una presunta objetividad o exactitud de la forma de citación directa y en la que la distancia del locutor citador es mayor debido al afán de fidelidad en su reproducción.

Las comillas están expresando la actitud del locutor principal de no asumir responsabilidad alguna por el modo en que los maestros refieren lo dicho respecto del gobernador, y esto a causa de la situación y las implicaciones políticas que se derivan, en ese momento, del conflicto que el gobierno mantiene con el magisterio. Por otra parte, el verbo *quejarse* remite a un acto de comunicación verbal, es decir, indica que dicho acto lingüístico se ha realizado y, además dicho verbo explicita la fuerza ilocutiva, lo cual en cierta medida incluye una información que determina la manera en que el discurso representado será interpretado por el lector. El editorialista favorece el valor ilocutivo de la cita, pues por su propio significado el verbo *quejarse* despliega un valor modal en el enunciado en el que aparece, describe la modalidad de la declaración y, a la vez, revela la actitud o distancia que adopta el locutor principal respecto a las palabras pronunciadas por el locutor original.

5.1.8. El magisterio y los nuevos tiempos²⁸

En el editorial 10 podemos corroborar que mientras en Chiapas se viven “nuevos tiempos”, bajo un (nuevo) *gobierno constitucional producto de la mayoría de los votantes* (línea 18-9), *que reconoce en todo momento que debe estar abierto al diálogo* (línea 55), *aunque no está llamado a cumplir lo que resulta imposible* (líneas 58-9), el magisterio se encuentra desfasado. Sin entender todavía que los tiempos han cambiado continúa *saliendo a las calles a repetir las consignas que estuvieron de moda en otra época* (líneas 3-4), *sin tomar en cuenta las señales de los nuevos tiempos* (líneas 1-2) y *sin reconocer que existen otras formas más civilizadas de entendimiento* (líneas 43-4) como el diálogo.

²⁸ Consúltense editorial 10 del anexo 1.

- *Una moda desfasada*

Desde la perspectiva de un nuevo gobierno democrático, pacífico y tolerante, ninguna acción (“radical”, “violenta”) que altere el orden social establecido se justifica. En la actualidad, cualquier intento por reivindicar las viejas demandas sociales del magisterio encauzadas por la vía del más rancio activismo, sólo evidencia la miopía del magisterio que le impide ver *las señales de los nuevos tiempos* y está condenada al fracaso.

El siguiente segmento discursivo da cuenta de esta apretada síntesis que acabamos de hacer:

1. Es definitivo, el magisterio no puede hacer caso omiso de las señales de los
2. nuevos tiempos.
3. Nadie puede salir a las calles a repetir las consignas que estuvieron de moda en
4. otra época, como si éstas fueran el último grito de las propuestas.
5. En los últimos 25 años en Chiapas, seguramente algo ha cambiado en la entidad
6. y en el gobierno.
7. Por supuesto que las relaciones entre gobernantes y gobernados ya no se dan
8. en las mismas condiciones.
9. El magisterio chiapaneco no puede pronunciarse, como si nada hubiera
10. sucedido en los últimos 25 años.
11. Desde luego que fueron útiles para el proceso histórico de la lucha magisterial,
12. las presiones activadas en las calles.
13. No puede negar el magisterio que muchas de las conquistas en el pasado,
14. fueron producto de estas formas de expresarse de los grupos de maestros.
15. Sin duda que hay páginas y más páginas escritas sobre las presiones callejeras,
16. pero en la actualidad ya es otra forma de ver las cosas, y esto tiene que ver con
17. el origen del gobierno.
18. Vivimos un gobierno constitucional, producto de la voluntad de la mayoría de
19. los votantes, cosa muy distinta a los gobiernos de imposición del régimen
20. priísta.
21. El actual gobierno no es el resultado de la decisión del presidente o del
22. gobernador en turno, entonces tiene el respaldo para el ejercicio pleno del
23. poder.
24. No es el gobierno intimidado sobre el cual se construían los más diversos
25. acuerdos en razón de los intereses magisteriales.
26. Las más de las veces, los beneficiarios fueron siempre los pocos que
27. disfrutaban de las comisiones y de ciertas prerrogativas como dirigentes.
28. Ahora el gobierno es visionario, y reconoce que sin la educación no puede
29. haber una verdadera transformación popular.
30. Por eso, insiste el gobierno en convocar a los maestros a que se sumen al trabajo

31. cotidiano y se olviden del tradicional activismo que, en los últimos años, no ha
32. permitido avanzar a nadie.

En los enunciados (7-8) y (11-2) aparece la voz de otros como apoyo. En ambos enunciados encontramos la reafirmación por medio de los operadores argumentativos *por supuesto* y *desde luego*, respectivamente, que verbalizan lo que es compartido por la comunidad (lo que se sabe, piensa o dice). El editorialista, entonces, apela al sentir y pensar por medio de *por supuesto* y *desde luego* para reforzar su argumentación: “el gobierno ha cambiado, pero el magisterio sigue actuando *como si nada hubiera sucedido*”.

Mientras en (7-8) el locutor principal se centra en el presente (*ya no se dan*), en (11-2) mediante el pretérito simple *fueron*, la “utilidad” de la acción (*las presiones activadas en las calles*) se representa como una acción desplegada en el pasado, con el que está específica y directamente conectada. *Fueron útiles para el proceso histórico de la lucha magisterial*, pero ya no lo son, porque en el aquí y ahora de la enunciación del locutor principal *las relaciones entre gobernantes y gobernados ya no se dan en las mismas condiciones*.

En el enunciado (13-4) hay una presuposición y, por tanto, una cita. La proposición presupuesta, cuya verdad se da por sentada y reforzada por *no puede negar*, es: “el magisterio ha logrado conquistas”. Así, se presupone un enunciado que ha sido evocado, el cual proviene de otro discurso o se origina en otro enunciadador (quizás, en *las páginas y más páginas escritas sobre las presiones callejeras del magisterio*), para engazarlo con una afirmación propia del editorialista. Las distintas *formas de expresarse* (marchas, paros de labores, mítines y huelgas) *de los grupos de maestros* como formas de movilización fueron válidas en el pasado, durante *los gobiernos de imposición del régimen priísta*, pero en la actualidad *ya es otra forma de ver las cosas*, en virtud de que el actual gobierno es *producto de la voluntad de la mayoría de los votantes*, entiéndase un gobierno auténticamente democrático, que *tiene el respaldo para el ejercicio pleno del poder*.

En (26-7) el imperfecto verbal (*disfrutaban*) señala que la información procede de una fuente no mencionada, conecta el discurso presente con otro, e indica que el editorialista no tiene experiencia directa con lo que afirma, sino que lo sabe de oídas (o “de leídas”). El editorialista ha querido advertir que lo que dice se lo dijo otro (o leyó en alguna parte) y, de este modo, evita responsabilizarse enteramente de su verdad acerca de los beneficiarios de los “acuerdos” con un supuesto “gobierno intimidado”, a diferencia en ese entonces del gobierno actual.

Al usar el imperfecto *disfrutaban*, el editorialista se refiere a un discurso anterior, que el imperfecto encapsula en sí mismo como un discurso indirecto, en el que se ha eliminado la expresión introductoria del discurso indirecto canónico. Así, podemos reescribir este enunciado agregando lo presupuesto: *Las más de las veces, los beneficiarios fueron siempre los pocos, que (según dicen, me dijeron o se sabe) disfrutaban de las comisiones y de ciertas prerrogativas como dirigentes*. De esta manera, las manifestaciones de intereses colectivos del magisterio, cuando se llegaron a tomar acuerdos, *las más de las veces*, sólo respondieron a los intereses personales de sus dirigentes. Aparece así, una representación de la crisis política en términos absolutamente personales: son los dirigentes sindicales quienes buscan continuar con los privilegios y canonjías de los que gozan como tales. Desde luego, se infiere que las inculpaciones de ambición personal de la que son objeto los dirigentes aun continúan latentes, como el principal móvil del movimiento magisterial en ese momento y del significado político que se le otorga al mismo.

En Chiapas, al igual que en otras regiones del país, la idea de que el movimiento magisterial no obedece a otra cosa más que al beneficio de sus dirigentes o líderes, o bien a intereses ajenos a las demandas que reivindican, forma parte del imaginario colectivo que el editorialista activa como una verdad de dominio público, que conlleva un debilitamiento en la imagen (e incluso en la legalidad) de los dirigentes sindicales y la pérdida del consenso

magisterial.²⁹ Sin embargo, la abolición de la práctica de algunos líderes sindicales corruptos que consistía en aglutinar en torno de sus intereses las inconformidades del magisterio fue, precisamente, una de las conquistas del movimiento magisterial chiapaneco, y una de las causas que originaron el surgimiento del mismo.

En (28-9) y (30-32) aparecen los discursos representados del gobierno en modo indirecto. En el primero, el verbo que aparece en el marco de la cita indirecta no es un verbo típico de comunicación, pero en el contexto se puede recuperar un acto verbal y debemos interpretar “reconoce” como una metáfora del acto verbal de decir; además, podemos apreciar la presencia de la conjunción copulativa *y* empleada para unir el comentario valorativo que hace el editorialista (*ahora el gobierno es visionario*) con el discurso representado. En este caso, el que la partícula copulativa una segmentos que forman parte del mismo enunciado, resalta la información del texto citado que adopta otro contenido, y muestra la relación causativa que existe entre los miembros: admitir la importancia de la educación para que pueda darse *una verdadera transformación popular*, como consecuencia del carácter “visionario” del gobierno. Asimismo, el indicador de fuerza *por eso* que encabeza el enunciado (30-2) introduce la tesis o conclusión que vehicula el discurso representado atribuido al gobierno y dirigido, como su interlocutor, a los maestros: *sumarse al trabajo cotidiano y olvidarse del tradicional activismo que, en los últimos años, no ha permitido avanzar a nadie*.

Así, por una parte, el discurso representado reafirma la gran promesa social del gobierno de Pablo Salazar que fue mejorar y resolver los problemas históricos de la educación en la entidad, la cual se concibió como pilar

²⁹ Por sus prácticas sindicales y su relación con el Estado, algunos dirigentes del SNTE eran ubicados como “charros”, porque el charrismo sindical es una práctica que se caracteriza por el abuso del poder absoluto por un grupo minoritario, por la antidemocracia ante las bases y por el establecimiento de relaciones de poder entre las cúpulas y los grupos de poder en el gobierno. Su interés se centra en conquistar beneficios y prebendas personales, por encima de los intereses de los trabajadores.

fundamental de la política pública de su gobierno y que se plasmó como tal en el eslogan *La educación prioridad de prioridades*; y, por otro lado, evidenciar que el *tradicional activismo* que ha caracterizado a los maestros continúa siendo un obstáculo para ello, antes que el reclamo de esa promesa electoral hasta ese momento incumplida.³⁰

5.1.9. Evaluación magisterial³¹

El tema del editorial 11 es, como acusa el título del mismo, la necesidad de *llevar a cabo una evaluación individualizada del desempeño de los más de 65 mil maestros que existen afiliados a la Sección VII del SNTE* (líneas 9-11), anunciada por la representante de la SEP, Josefa López Ruiz (línea 49), debido a la inexistencia de *datos confiables que puedan ser utilizados en la elaboración de una propuesta para elevar el nivel de calidad de la educación* (líneas 2-4).

Pero lo que sí existe es la cruda y apabullante situación de pobreza educativa que ubica a Chiapas en los últimos lugares a nivel nacional en calidad, como consecuencia de las políticas públicas educativas del Estado que, a falta de contar con “datos confiables”, no planeó una propuesta de política pública que diera respuesta a cada uno de los graves problemas educativos. Por consiguiente, la *evaluación para establecer niveles de certidumbre sobre la preparación y la situación psicológica del magisterio* (líneas 12-3) se justifica ampliamente.

³⁰ Con el objetivo de garantizar el apoyo de los profesores de educación básica, principalmente de los federalizados de la Sección VII del SNTE, en la elecciones para elegir gobernador, el candidato de la “Alianza por Chiapas”, Pablo Salazar Mendiguchía, durante su campaña electoral se comprometió a resolver el grave rezago histórico en el que se encontraba la educación en Chiapas y que esa sería su preocupación principal de llegar al poder. Una factura que los maestros siguen sin cobrar.

³¹ Léase el editorial 11 del anexo 1.

• *Tan lejos de la calidad educativa y tan cerca de la pobreza*

En (16-27) del fragmento transcrito abajo podemos percibir la apropiación de discursos ajenos por parte del editorialista, pero que al momento de reformularlos no se compromete plenamente con la verdad de lo afirmado en los mismos; es decir, no se asumen las afirmaciones trasladadas por parte del periodista, sino que son atenuadas a través de la profusión de los condicionales que aparecen en los discursos representados:

12. Es fundamental realizar el diagnóstico caso por caso, para establecer niveles de
13. certidumbre sobre la preparación y la situación psicológica del magisterio.
14. Por supuesto que estamos hablando de diagnosticar a los más de 65 mil
15. maestros.
16. Desde luego que pueden encontrarse sorpresas, porque podría confirmarse que
17. así como hay grupos del magisterio que se han olvidado de la actualización y
18. de la profesionalización, también hay quienes se siguen preocupando por su
19. formación docente.
20. Con estos antecedentes que se estarían obteniendo de los diagnósticos de
21. manera coordinada, la Secretaría de Educación Pública y la representación
22. sindical, podrían diseñar la política educativa que estaría reclamando tanto el
23. magisterio como la sociedad.
24. Con estos datos, con mayor facilidad se podrían detectar los aspectos más
25. vulnerables de los maestros, para rediseñar un plan, que pueda permitir
26. construir un nuevo perfil de docente y de alumno, que determinarían el rumbo
27. de una nueva sociedad.
28. La calidad del maestro siempre va a estar vinculada con la calidad de la
29. educación.

De igual manera, el uso del condicional en (50-2) y (57-9) orienta la responsabilidad de la verdad de las afirmaciones en otro enunciador:

50. De esta manera, se van a encontrar explicaciones sobre el nivel de
51. responsabilidad que podrían tener los maestros ante los fenómenos de la
52. desertión y los bajos niveles de rendimiento escolar.
53. No queda ninguna duda de que es importante que Francisco Torres
54. Hernández le tome la palabra a la representación de la Secretaría de Educación
55. Pública y comience a promover entre los maestros la disposición para ser objeto
56. de la evaluación personal.
57. Por vez primera, estaría el magisterio demostrando que tiene un serio
58. compromiso con la educación, y sobre todo con los niños y jóvenes que están en

59. sus manos.

Los enunciados (16-9), (20-3), (24-7), (50-2) y (57-9) son del tipo de cita indirecta implícita, mismos que tienen en común una marca sintáctica, el condicional, como ya dijimos, y el hecho de ser paráfrasis de otros textos. En estos enunciados se citan, respectivamente, las afirmaciones ajenas *podrá confirmarse...*, *estarán obteniendo...* (*podrán diseñar...estará reclamando...*), *podrán detectar...* (*determinarán el rumbo...*), *podrán tener...* y *estará el magisterio...*, como X lo dice o alguien lo ha dicho y, que en todos los casos, las proposiciones son atribuidas a otro enunciador no identificado. Así, en virtud de la función atenuante que el condicional da a las afirmaciones plasmadas, el locutor principal relega la responsabilidad de la verdad sobre lo que se afirma en otro enunciador.

Al reformular los discursos originales, ciertamente también el locutor principal los asume, pero sólo en tanto instancia enunciativa retransmisora, lo que le permite poner de manifiesto puntos de vista y actitudes sin tener que hacerse cargo de ellos. De esta manera, sin dejar de transmitir (o de afirmar), el editorialista señala su condición de retransmisor de una enunciación ajena de la cual simultáneamente se apropia.

La evaluación con fines diagnósticos sobre el *desempeño, la preparación y la situación psicológica del magisterio* se plantea en términos de *fortalecer el desarrollo de los maestros* y, por ende, *eleva el nivel de calidad de la educación*. Sin embargo, en el contexto del conflicto magisterial dicha evaluación diagnóstica cobra especial relevancia, porque con ésta se pretende “confirmar” que *hay grupos del magisterio que se han “olvidado” de la actualización y de la profesionalización*, algo que en realidad no sería ninguna “sorpresa”.³² En (16-9) el editorialista hace una valoración de esa realidad que “han olvidado” los maestros, algo que puede dar

³² Una de las asignaturas pendientes de la educación básica es justamente la preparación profesional de los maestros que, hasta la fecha, es un problema medular sin resolver.

motivo para que alguien se sorprenda (*Desde luego que pueden encontrarse sorpresas, porque podría confirmarse que...*), al contraponerla a su contrapartida ideal (*también hay quienes se siguen preocupando por su formación docente*). Nótese que en la primera secuencia también podemos encontrar la diferencia de enunciador y locutor principal, que radica en adjudicar lo emitido a la “vox publica”, a la comunidad, a lo que todos sabemos, pensamos o decimos, lo cual ocurre al hacer preceder la información al adverbio modal de reafirmación *desde luego*, que apoya y presenta la información como conocida por el lector y, por consiguiente, como un saber admitido.

Lo que se silencia u oculta en este editorial es que la preparación profesional de los profesores, en ese entonces, continuaba (y hoy en día continúa) siendo una tarea pendiente de las políticas públicas educativas; entonces, ¿ello podría explicar el “olvido” de los maestros? Por lo tanto, lo que sí puede llegar a ser una verdadera sorpresa es que el Estado o la clase política dominante se preocupen por la formación docente como uno de los asuntos medulares de la educación.³³

Por otra parte, la evaluación del magisterio para *diseñar la política educativa de manera coordinada entre la Secretaría de Educación Pública y la representación sindical* que, en un momento dado, *estaría reclamando tanto el magisterio como la sociedad*, aparentemente reconoce como una imperiosa necesidad, para la realidad educativa, la intervención del magisterio en la política educativa. Pero contrariamente a lo que se dice, el gobierno salazarista

³³ Los grupos políticos que han llegado al poder prestan poca atención a la educación y en sus discursos consideran la problemática educativa como una expresión “natural” del rezago social e histórico de los chiapanecos. Otros más rayan en el cinismo más descarnado que proyectan en sus eslóganes. Por ejemplo, en el gobierno actual de Juan Sabines Gutiérrez, sucesor de Pablo Salazar Mendiguchía, podemos encontrar anuncios espectaculares en las calles de la capital del estado como el siguiente: *Un aula cada tres horas. Hechos no palabras*, pero en la periferia de algunas zonas urbanas y en otras rurales todavía existen escuelas (si a eso se le puede llamar escuela), que son “chabolas” con pisos de tierra, techos de lámina de cartón y que no cuentan con la infraestructura y los servicios básicos (bibliotecas, mobiliario idóneo, baños, luz, agua, etcétera). Hechos, con o sin palabras, que las autoridades conocen, pero que siguen echando al “olvido”.

no privilegió el consenso ni la participación de los actores educativos en la construcción del proyecto educativo. Y, más aún, tampoco asumió que fue un error de estrategia política dejarlos fuera de las discusiones que involucran el futuro de la educación, de la política que influye en la trayectoria que toma la educación.

En suma, la participación social no fue un asunto esencial en el diseño de las políticas educativas estatales en el gobierno de Pablo Salazar, porque, al igual que en otros gobiernos, los problemas de la educación suelen ser importantes en la medida que contribuyen a lograr los objetivos políticos de la clase dominante.

Asimismo, con la evaluación magisterial se busca *encontrar explicaciones, sobre el nivel de responsabilidad que podrían tener los maestros ante la deserción escolar y los bajos niveles de rendimiento escolar*, como si dichos problemas educativos, se sugiere, pudiesen ser atendidos de manera aislada por los maestros y por la escuela, o dependieran exclusivamente de los maestros, y como si la educación no se encontrara asociada a un conjunto de factores y elementos (buena alimentación, relaciones familiares armónicas, estabilidad emocional, espacios áulicos confortables y acondicionados con los requerimientos indispensables para un buen aprendizaje, etc.), y en un escenario más amplio que incluye lo social: la marginación y la pobreza de los niños chiapanecos, condiciones que contribuyen o determinan la situación en la que se encuentra la educación.³⁴

Con todo, muchos de los problemas que se traducen en debilidades de los indicadores de calidad forman parte del rezago histórico educativo (por ejemplo, el analfabetismo) y otros se han agudizado en los últimos años por el

³⁴ Así, los problemas educativos aludidos también tienen otras “explicaciones” que están asociadas con las condiciones de pobreza, miseria y marginación de un alto porcentaje de la sociedad chiapaneca, pero que no conviene señalar.

tratamiento inadecuado de las políticas públicas educativas (aprovechamiento escolar, preparación profesional, eficiencia terminal, etcétera.)³⁵

Y, por último, de llevarse a cabo la evaluación, *por vez primera, estaría el magisterio demostrando que tiene un serio compromiso con la educación, y sobre todo con los niños y jóvenes que están en sus manos*. En este caso, se presupone y cita la verdad de la siguiente proposición: “el magisterio no ha demostrado tener un compromiso serio con la educación...”, pues se presenta o impone al lector como ya conocida, misma que se origina o procede de otro discurso ajeno, marcado por el condicional *estaría*, como ya hemos visto; proposición presupuesta, cuya verdad se da por descontada al enunciar también *por vez primera* que funciona para reforzarla.

5.1.10. La amenaza, el método pedagógico³⁶

En el texto 13 se relatan las complicidades derivadas de los acuerdos entre el SNTE y las autoridades tanto educativas como gubernamentales. El editorialista convoca dos contextos: el de los gobiernos bajo las siglas del PRI (Partido Revolucionario Institucional) y el del nuevo gobierno, en los cuales inscribe o enmarca los discursos representados. La evocación de ambos contextos se pone en franca oposición y de este modo se explican las razones de las complicidades y la (imprescindible) conveniencia del uso del método “pedagógico de la amenaza” en los anteriores gobiernos priístas, que ya no son válidos en el actual “gobierno de la esperanza”, como se le denominó.

³⁵ Por ejemplo, los resultados más bajos de aprovechamiento escolar en la entidad provienen de las escuelas unitarias. En este tipo de escuela existe un sólo profesor para dar clases, independientemente del número de alumnos y de grados que se tengan registrados. Así, lo mismo da que imparta clases sólo a niños de primer grado o a más de dos, tres o cinco grados a la vez, es decir, no existe un profesor por grado y grupo. Este hecho que se refleja en el aprovechamiento escolar, nada extraño resulta que sea otro de los indicadores educativos más bajos en la entidad.

³⁶ Véase editorial 13 del anexo 1.

- *El uso y abuso de la amenaza*

Casi desde el principio se resalta como rasgo esencial de quienes dirigen el movimiento magisterial, el uso del “método de la amenaza”, el “método del miedo” para el logro de las peticiones de sus representados.

10. Por eso, cuando se observa la reiteración constante del uso de la amenaza en la
11. voz de la dirigencia estatal de la Sección VII del SNTE, no nos queda más que
12. reconocer que nuestros maestros que integran el liderazgo de esta parte del
13. magisterio, todavía siguen estacionados en el uso de la amenaza como método
14. para tratar de alcanzar resultados en sus gestiones.

En (10-4) *la reiteración constante del uso de la amenaza en la voz de la dirigencia* puede entenderse como argumento para apoyar la conclusión *siguen estacionados en el uso de la amenaza como método para tratar de alcanzar resultados en sus gestiones*. Conclusión que se explicita mediante la secuencia *no nos queda más que reconocer*, que equivaldría a “no nos queda más que concluir”. Además, el adverbio *todavía* en la secuencia final indica y refuerza que también hay otros hablantes que piensan, sostienen o comparten esa conclusión citada implícitamente. Así, el texto no indica una distancia, sino una identificación de puntos de vista entre los otros incluidos en el *nos* y el editorialista que repite, atribuye y asume la verdad de lo que dice.

- *Las herencias de un oscuro pasado*

En el enunciado (36-9) podemos apreciar que la demarcación sintáctica es muy clara; se trata de un enunciado constituido por dos oraciones yuxtapuestas. De este modo, el segmento citado en estilo directo ha quedado aislado sintácticamente de su marco, a través del cual se representa una instancia del locutor original, designado aquí con un sustantivo (*maestro*) delante del nombre (*Francisco Torres Hernández*), que lo identifica con su profesión y no con su función o cargo como Secretario General de la Sección VII del SNTE, mientras que su interlocutor se identifica como el gobierno, lo cual

refleja una particular forma de tratar a los actores del conflicto: a uno sin notoriedad y al otro como sinónimo de autoridad.

36. Con esta idea, seguramente, el maestro Francisco Torres Hernández lanza su
37. amenaza al gobierno: “Si para el 23 de abril no cancelan las acciones para que se
38. consolide la fusión de la Secretaría de Educación del Estado y los Servicios
39. Educativos para Chiapas, se movilizarán los maestros el primero de mayo.”

En el segmento introductor de la cita, la expresión *con esta idea* conecta y encapsula una serie de enunciados citados que le preceden, referidos a los líderes del magisterio: *estaban acostumbrados en el pasado nombrar a los principales funcionarios de la Secretaría de Educación Pública* (líneas 17-8); *los que designaban a los funcionarios eran los dirigentes seccionales en el país* (líneas 20-1); *la complicidad era notoria entre las dirigencias y las autoridades educativas* (líneas 22-3); *eran... las “cuotas de poder” que el gobierno entregaba al SNTE* (líneas 28-9); *desde ahí operaban créditos para viviendas, préstamos personales y, desde luego, las “comisiones”* (líneas 33-4).³⁷ Todas estas formas verbales del imperfecto, en los enunciados en que aparecen, indican que se trata de discursos citados implícitamente y presentados como monumentos de la verdad, aunque el editorialista restringe las afirmaciones en torno a las alianzas o complicidades entre las “dirigencias y la autoridades educativas”, así como con los gobiernos anteriores, indicando con el imperfecto que la información le llega de segunda mano, sin aludir a una fuente en particular.

Asimismo, el adverbio de modalidad *seguramente* apoya el segmento introductorio del discurso citado en estilo directo en (36-9); indica una actitud de probabilidad del locutor principal, respecto a la idea bajo la cual el enunciador del discurso representado *lanza su amenaza al gobierno*, y adelanta la hipótesis, aún no confirmada, de que tras la amenaza subyace la intención de

³⁷ Mientras que en el editorial 10, el vocablo *comisiones* no se entrecomilló, aquí el editorialista lo pone entre comillas para enfatizar que, como se sabe o se dice, las comisiones en el Sindicato son prerrogativas de las que se benefician unos cuantos.

que se establezcan alianzas y prebendas entre las autoridades gubernamentales y el sindicato como se dieron en el pasado durante los gobiernos priístas.

Por otro lado, el editorialista evalúa el discurso representado como una amenaza y, por lo tanto, propone (e impone) al lector la interpretación del mismo como tal. Pese a su carácter de objetividad o literalidad, el discurso directo resulta ser engañoso, pues al repetir lo que ha dicho el líder sindical no necesariamente conlleva reproducir la intención con que lo ha dicho y, además, el discurso representado ha sido extraído de su contexto original para enmarcarlo o vincularlo principalmente con el contexto de los gobiernos anteriores.

En fin, este método pedagógico de la amenaza para producir miedo (líneas 64-5) solo es concebible en el pasado, mediante el cual las dirigencias magisteriales consiguieron sus objetivos, y es por eso que vuelven a utilizar el método del miedo para ver si pueden obtener algunos privilegios del pasado (líneas 75-76), no tanto la salvaguarda de los derechos laborales, salariales y sindicales de los maestros.

5.2. El diálogo y sus actores

En este apartado, el análisis se ciñe básicamente a los fragmentos que hacen referencia al diálogo en algunos editoriales, y cómo se representa la posición que adoptaron los principales actores del conflicto magisterial frente al mismo.

Se suponía que la solución del conflicto sólo podía tener dos alternativas: la violenta represión del movimiento magisterial o la alternativa del diálogo, opción esta última por la que parcialmente se decidieron las autoridades del gobierno, pues aunque manifestaron estar dispuestos a “dialogar” con los disidentes, declararon ilegal el paro de labores y, a la vez, realizaron la suspensión de sueldos y reprimieron administrativamente con el

despido masivo de los maestros que no acataron las disposiciones oficiales de presentarse en sus respectivos centros educativos.

El editorialista contribuye, por un lado, a reforzar la postura favorable al diálogo por parte de las autoridades gubernamentales, de un gobierno que hace del diálogo y la negociación sus herramientas de relación e interlocución con todos los actores políticos y sociales, como vimos en el editorial 6 (*Hablando se entiende la gente*).

No resulta extraño que el gobierno haya sido representado adoptando una disposición al diálogo, pues se instauro como un *tópico*, un valor socialmente compartido, que pertenece al sentido común y algo a lo que nadie se podría oponer, refutar o negar. El *tópico* como conocimiento consabido, comúnmente admitido por toda la comunidad, en este caso sería: “En una sociedad dividida y polarizada, el mejor instrumento para gobernar es el diálogo”, un comportamiento socialmente deseable, correcto, admirable y respetable como vía privilegiada para resolver los conflictos entre las personas,³⁸ de tal suerte que el término *diálogo*, en sí mismo, pone en marcha este *tópico*.

Por otra parte, mientras el editorialista pretende atribuir al gobierno una disposición al diálogo como un valor positivo universal, endosa a los maestros la falta de disposición para dialogar, una conducta contraria, no legítima e inapropiada para resolver las divergencias y se les critica que recurran a las presiones, amenazas y chantajes, por insalvables que pudieran ser las divergencias sobre los problemas controvertidos.

Sin embargo, la disposición al diálogo no fue un “ofrecimiento de gratitud” de las autoridades, sino un reconocimiento obligado por las circunstancias y condiciones que habían impuesto los trabajadores de la

³⁸ Se suele aceptar que la solución del conflicto viene de la mano del diálogo, un lugar común que se supone admitido por la comunidad. Sin embargo, se puede dialogar sin llegar a resolver el conflicto o, en el mejor de los casos, sólo parcialmente.

educación a través de la organización de las acciones sindicales, ya que al inicio del conflicto, la intransigencia para dialogar y sentarse en la mesa de negociaciones contó con el beneplácito de las autoridades educativas y la insensibilidad política de las autoridades gubernamentales. Ante la negativa de las autoridades, los maestros se declararon en paro indefinido de labores; entonces, el gobierno exigía a los maestros levantar el paro de labores para iniciar el diálogo y estos, a su vez, esperaban comenzar el diálogo y las respuestas del gobierno para levantar o continuar con el paro.

Dicho esto, enseguida veremos cómo alrededor del diálogo para la negociación del pliego petitorio del sindicato de la Sección VII y la toma de acuerdos, también se crearon representaciones sociales de los principales actores involucrados en el mismo.

En (68-70) *se sigue apostando* indica no sólo el modo en que debe interpretarse la acción, esto es, en un sentido recurrente, sino que también sirve para confirmar una opinión expresada anteriormente por el propio editorialista o por alguien más, que se presenta como compartida o ya conocida por la comunidad:

- 68. Se sigue apostando al método del paro indefinido y a las marchas callejeras,
- 69. cuando podrían demostrar una nueva actitud para el diálogo y para el
- 70. razonamiento de las propuestas de solución. (E-5).

Algo ya plenamente “demostrado” por los maestros es, precisamente, la tradicional actitud de continuar apostándole *al método del paro indefinido y a las marchas callejeras*, antes que al diálogo; de esta manera, lo que el editorialista está tratando de crear es otro modo alternativo de actuar: el diálogo como condición necesaria para llegar a la solución del conflicto.

Un aspecto importante en la representación del discurso es la manera como el editorialista teje las voces de otros en el discurso en curso.

- 42. Está visto que golpeando o presionando el magisterio no avanza.

43. Deben los maestros reconocer que existen otras formas más civilizadas de
44. entendimiento.
45. Una de estas es el diálogo, pero como una forma de encuentro respetuoso entre
46. dos partes para lograr el mejor fin.
47. No el tipo de diálogo que, de pronto, públicamente demandan las
48. representaciones magisteriales en la voz de su dirigente seccional.
49. Ese diálogo en el que ya todo está prejuiciado, y que por el tono en el que se
50. plantean los problemas, nadie puede colaborar y menos quiere contribuir a la
51. búsqueda de soluciones.
52. Luego entonces, el magisterio tiene que revisar primero sus banderas de lucha
53. y luego establecer una estrategia, pero novedosa, distinta y que exhiba la
54. necesidad de una nueva relación entre el gobierno y el magisterio.
55. El gobierno reconoce en todo momento que debe estar abierto al diálogo, pero
56. éste, para que sea fructífero, debe estar sustentado en la voluntad para
57. solucionar problemas. (E-10).

En (42) está presente el discurso de otro, que presupone lo dicho o pensado en otro lugar: “el magisterio sigue golpeando o presionando”. La expresión *está visto* que encabeza el enunciado (42) tiene la intención de reforzar la aseveración consabida respecto a la “utilidad” del método que viene usando el magisterio, para lograr respuestas a sus problemas. Mientras que en (43-6) el editorialista comenta que “los maestros deben reconocer” que existe el diálogo como otra forma *más civilizada de entendimiento y de encuentro respetuoso*, en (55-7) el gobierno es algo que *reconoce en todo momento: estar abierto al diálogo*.

En (47-8) se hace oír la voz del *dirigente seccional*, a su vez portavoz de un supuesto *tipo de diálogo que públicamente demandan las representaciones magisteriales*, mismo que el editorialista interpreta y juzga como un *diálogo en el que ya todo está prejuiciado y que por el tono en el que se plantean los problemas, nadie puede colaborar y menos quiere contribuir a la búsqueda de soluciones*. El verbo *demandar* refiere el acto enunciativo que produjo el locutor de origen, que caracteriza la actitud comunicativa; asimismo, el adverbio *públicamente* da idea de que dicho acto enunciativo se ha hecho a través de los medios de información.

Desde luego, este “tipo de diálogo” que demanda el magisterio no se corresponde con la valoración del diálogo *como una forma de encuentro respetuoso*, sino, por el contrario, se contrapone a la idea social que evoca el editorialista en torno a cómo se le concibe y valora dentro de su comunidad y que propone como forma ideal del diálogo.

En (55-7), ahora el editorialista presta su voz para que el gobierno exprese su punto de vista respecto a la necesidad del diálogo como vía para resolver el conflicto magisterial que, sin embargo, no en *todo momento* reconoció. Pero, aseverarlo como verdad lleva al lector a inferir que el movimiento magisterial volvió a aparecer en la escena política y social como una simple ocurrencia o capricho de los dirigentes sindicales. De este modo, entonces, las movilizaciones del magisterio no tienen razón de ser; los maestros realizan “marchas callejeras”, manifestaciones y plantones por algo que nadie puede entender, ni siquiera el magnánimo gobierno siempre dispuesto y *abierto al diálogo* que, en este caso, se vio obligado a abrirlo por los maestros disidentes que se lo exigieron, como consecuencia de la negativa que el propio gobierno les dio en un principio a sus demandas, pese a que no tenía la más mínima intención de atenderlas.

Como podemos apreciar, no sólo se trata de una inocente representación del discurso del gobierno, sino que en el contexto de aparición del enunciado anterior este puede entenderse como un argumento para apoyar la conclusión que se desprende de las propias inferencias del lector. Tras el discurso representado, todos podemos pensar que “es infructuoso e innecesario abrir nuevos frentes para la confrontación”, “que frente al diálogo franco y abierto, mediante el cual pretende resolver los problemas el gobierno, no hay otra alternativa”.

Es claro que en (8-9) no existe ambigüedad alguna sobre la identificación del locutor a quien se le atribuye el discurso representado.

8. Los niños y los jóvenes ya demandan de sus maestros el diálogo y el acuerdo,
9. antes que la amenaza. (E-13).

El editorialista hace oír la voz de los niños y los jóvenes, quienes *demandan de sus maestros el diálogo y el acuerdo*. Nótese que mediante las expresiones definidas *los niños y los jóvenes*, estos se convierten en el centro de la comparación, denotan al conjunto de personas que no comparten la posición amenazante *de sus maestros*, el punto de vista de los antagonistas. La elección del verbo *demandar* también describe la modalidad de la declaración, refleja la fuerza elocutiva del enunciado y manifiesta la actitud del editorialista respecto a lo dicho por los locutores originales. La sutil dirección de la interpretación que debe hacer el lector respecto al acto verbal está allí; *demandan* connota un cierto sentido de exigencia o reclamo, más que una petición.

Cuando el editorialista refiere las palabras de los niños y los jóvenes es evidente que asume la pertinencia de éstas para su inserción en el discurso en curso. Se trata aquí de representar las voces de *los niños y los jóvenes* como actores involucrados indirectamente en el conflicto, en calidad de testigos y víctimas afectadas por la actuación de sus maestros y no precisamente por la actuación del gobierno y las autoridades educativas que están *convocando al diálogo*, para *evitar consecuencias que afecten la vida escolar de miles de niños y jóvenes*, como veremos más adelante.

En (68-9) se escucha la voz de *aquellos* que el editorialista deja hablar; el punto de vista de *no quieren dialogar* pertenece a *aquellos* que, por lo mismo, se predica de ellos que *forman parte de los intransigentes*.

68. Solamente aquellos que no quieren dialogar son los que utilizan la más mínima
69. razón para formar parte de los intransigentes. (E-14).

Por el contrario, en el enunciado (62-4) podemos percibir la inclusión de otro enunciador que no se corresponde con el locutor principal; *están convocando*

al diálogo indica el punto de vista de las *autoridades educativas*, que el editorialista contrapone al de *los maestros que están tramando la mejor manera de perjudicar a la educación*. Nótese que se excluye de la expresión definida *los maestros*, aquellos que no se han confabulado para perjudicar a la educación y esto es lo que hace el inciso *no todos* (la prudencia obliga).

- 62. Mientras los maestros de la Sección VII, no todos, están tramando la mejor
- 63. manera de perjudicar a la educación, las autoridades educativas están
- 64. convocando al diálogo. (E-15).

Los maestros se representan aquí como sujetos que disponen con habilidad la ejecución de un acto con connotaciones negativas, indicado con el verbo *perjudicar*, para producir con astucia un daño a la educación.

En el siguiente enunciado, el adverbio *categoricamente* expresa la actitud que el editorialista mantiene ante lo enunciado; de esta manera, el adverbio modal modifica al verbo *señalar* y califica el acto verbal de Salazar, es decir, lo evalúa como un acto realizado con decisión y firmeza, y al mismo tiempo orienta la interpretación del discurso del gobernador citado en estilo directo.

- 62. El gobierno del estado, en la voz del propio gobernador Pablo Salazar
- 63. Mendiguchía, ha señalado categoricamente: las puertas del diálogo están
- 64. abiertas. (E-18).

Contra cualquier declaración en el pasado o conocimiento anticipado de lo que sucediera en un futuro con el diálogo como vía civilizada para el “entendimiento humano”, en el discurso representado de Salazar “el diálogo tiene puertas, pero están abiertas”, aunque en un principio permanecieron cerradas para los maestros inconformes; de otro modo, ¿por qué el gobierno, *en la voz del propio gobernador* tuvo que hacer semejante declaración y con tanto ahínco?

La declaración citada del gobernador no es neutra, no tanto por lo que dice sino por lo que no dice, lo implícito en la proposición, pero que el lector

puede inferir fácilmente por el contexto: el gobierno está dispuesto a dialogar, pero los maestros se niegan a hacerlo, pese a que *las puertas del diálogo están abiertas*.

La parcial solución del conflicto llegó de la mano del diálogo y de la represión administrativa de la que fueron objeto los maestros manifestantes, aun cuando se afirma que *el gobierno de Pablo Salazar Mendiguchía mantuvo la serenidad y con paciencia esperó hasta que los maestros decidieron levantar su plantón* (E-28, líneas 13-5). Los siguientes fragmentos relatan el balance de algunos aspectos de ese “ansiado” diálogo para la negociación del pliego petitorio de los maestros disidentes.

El discurso ajeno es evocado en (37); la expresión de la declaración original “*todo o nada*” alude a lo que supuestamente los maestros solían decir o sostener en la negociación de sus demandas. Por lo tanto, aquí aparece una clara alusión al discurso de los maestros, cuya práctica o estrategia de lucha se caracteriza por plantear y defender el principio de “todo o nada”.

- 37. Se cayó, en un momento dado, en el absolutismo de “todo o nada”.
- 38. Afortunadamente, en Chiapas los tiempos ya son otros y no se perdió la
- 39. paciencia, a pesar de los esfuerzos que realizaron los maestros para provocar la
- 40. represión. (E-28).

La calificación adverbial *afortunadamente*, en (38-40), califica positivamente cuando hace referencia al estoico comportamiento del gobierno, pero que actuó con “firmeza” y “responsabilidad” cuando decidió reprimir administrativamente a los maestros inconformes. En cambio, los maestros pusieron todo su empeño, más que en la búsqueda de la solución a sus demandas, en *provocar la represión* de un gobierno que toleró semejante insolencia y esperó pacientemente a que los maestros levantaran el paro indefinido de labores.

La palabra *represión* lleva en sí misma una connotación de carácter transtextual, mediante la cual el editorialista logra un efecto polifónico: la

denominación de *la represión* remite al ámbito de su uso ordinario en los gobiernos priístas, en los gobiernos anteriores que hicieron de ella una respuesta a la “provocación” de los maestros disidentes, y sólo posible desde una boca de algún enunciador perteneciente o representante de un gobierno priísta represor.

En (89-91), *tendrán que reconocer* muestra el probable o posible discurso que, *en breve*, estará en labios de los maestros, relativo al *método del diálogo*.

89. En breve, tendrán que reconocer los maestros que el método del diálogo
90. respetuoso y con dignidad es de mayor provecho y utilidad para quienes
91. demandan soluciones a sus problemas.
92. Hay que reconocer que en Chiapas los tiempos ya son otros. (E-28).

Este comportamiento político regulado por el diálogo sirve para indicar qué es lo beneficioso para los maestros, de acuerdo con el punto de vista u opinión común sobre lo que es considerado correcto, bueno o justo para el grupo de maestros. Entonces, lo que se comparte y es puesto en boca de los maestros no sólo es un conjunto de valores, preceptos o normas, sino al mismo tiempo un discurso que tiene la función de indicarlo, comunicarlo y significarlo. Asimismo, la expresión *en Chiapas los tiempos ya son otros* requiere ser comprendido no simplemente en términos de un espacio-tiempo político neutro, sino en términos del *aquí y ahora* del nuevo “gobierno de la esperanza”.

5.3. Otras explicaciones sobre el movimiento magisterial

Desde la perspectiva ideológica con que se le representa en la prensa escrita, el movimiento magisterial no es concebido como una manifestación de inconformidad contra la excluyente política educativa del gobierno. Por el contrario, es representado simplemente como un desafío para ponerlo a prueba y, mucho menos, se considera que responde a los intereses o a las necesidades

de la mayoría de las bases sindicales. Esto es así, no por una falta de perspectiva para entenderlo y representarlo discursivamente de otra manera, sino para construir su imagen de acuerdo con los propósitos enunciativos que convienen al editorialista.

En el siguiente fragmento se apela a las emociones de los maestros. El locutor principal busca provocar el rechazo de los mismos en sus lectores, quienes también responden emocionalmente.

38. Entonces, muchos se preguntarán: ¿qué es lo que unifica a los maestros que
39. están participando?
40. De acuerdo con lo que vimos y escuchamos en la movilización del Primero de
41. Mayo y lo que se comenta en los grupos instalados sobre las jardineras, y en la
42. plaza central de Tuxtla Gutiérrez, es el rencor en contra del gobierno.
43. Un rencor estimulado y alentado por la dirigencia de la Sección VII, en contra
44. de un gobierno que les está demandando que trabajen a favor de los
45. niños y de los jóvenes.
46. Ahí está la clave: jamás el gobierno debió de haberlos convocado al trabajo, a
47. cumplir con la doble plaza, a entrar a sus horas, a estudiar, a construir un
48. proyecto educativo.
49. Este es el detonante de toda esta movilización, y es por eso que califican al
50. Gobierno de la Esperanza de haber traicionado a los maestros de la Sección VII.
51. Por eso es que en las consignas y en las pintas el rencor es lo que prevalece, y
52. desde luego, es mal consejero porque puede llevarlos a cometer acciones
53. ilegales, y que por el rencor no respeten límites. (E-18).

El discurso directo en (38-9) es introducido por la construcción impersonal *se preguntarán* seguida de dos puntos y sin comillas. De esta manera, el editorialista crea la impresión de que ese discurso sobre *lo que unifica a los maestros que están participando* en el plantón es compartido por un enunciador plural (*muchos*). Por otro lado, la respuesta a la pregunta de *muchos* es puesta en boca de los propios *grupos instalados sobre las jardineras y en la plaza central*. En (40-2) no hay propiamente discurso representado sino la interpretación que hace el editorialista de lo que vio, escuchó y *lo que se comenta en los grupos*, pero al fin y al cabo discursos a los que alude el locutor principal y de los que deriva la concluyente respuesta en forma resumida: *es el rencor en contra del gobierno*. El

rencor es evidente, objetivo; el editorialista ha estado en el ojo del huracán y lo ha “visto”; y, más aún, un rencor que el editorialista asevera *estar estimulado y alentado por la dirigencia de la Sección VII*. El rencor contra el gobierno como el móvil que unifica a los maestros obliga u orienta al lector a tomar también como respuesta única la explicación sobre del movimiento magisterial y desviar su atención respecto al carácter propiamente político del mismo.

La perífrasis verbal *está demandando* y el subordinante *que*, en (43-5), introducen el discurso indirecto del gobierno dirigido a los maestros. Además, en la proposición citada subyace el presupuesto de que los maestros no están trabajando a favor de los niños y de los jóvenes, pues de otro modo no se justifica que el gobierno esté demandando eso a los maestros. En (46-8) también el editorialista se hace portavoz de las palabras del gobierno; en este enunciado, el locutor principal presta su voz al gobierno como apoyo para su argumento. En el discurso representado del gobierno podemos encontrar la “clave”, la explicación del infundado rencor de los maestros. *Aquí está la clave* conecta con la idea misma contenida en el discurso citado y por la cual se hace comprensible ese rencor (*haberlos convocado al trabajo*). Obsérvese también el uso de los infinitivos (*cumplir, entrar, estudiar, construir*) que aparece en el discurso citado, con el que se matiza el mensaje de un tono sentencioso.

La aseveración *este es el detonante de toda esta movilización* que encabeza el enunciado (49-50) es la opinión del editorialista, que deriva del discurso representado del gobierno. En el segundo segmento de este enunciado, el indicador de fuerza *por eso* introduce a manera de conclusión el punto de vista que se atribuye a otro enunciador, aquellos responsables (los propios maestros disidentes) de la opinión citada expresada por *califican al Gobierno de la Esperanza de haber traicionado a los maestros de la Sección VII*. Así, el hecho de que se les demande trabajar a los maestros, el editorialista tiende a presentarlo como el motivo de la crítica de los maestros disidentes al “gobierno de la esperanza”. En síntesis, cuando a los maestros se les demanda que trabajen reaccionan con

rencor, negativamente, realizan movilizaciones y juzgan al gobierno de traición; un rencor encarnizado que *en las consignas y en las pintas* se pudieron constatar, porque en ellas quedó plasmado.

El franco desafío y la clara provocación de los maestros también se ofrecen como la finalidad que persigue el movimiento político y social que protagonizan, como podemos verificar en el siguiente fragmento. En (50-1), las reproducciones textuales en discurso directo libre no tienen más exigencia que la aparición de comillas para ser interpretadas como tales, sin que se atribuyan a alguien en particular y enmarcadas por la secuencia final *en los mejores tiempos del prisma*.

- 50. El objetivo del movimiento es “desafiar al gobierno del estado”, “provocarlo al
- 51. extremo de la temeridad para que la respuesta sea la represión”, como en los
- 52. mejores tiempos del prisma. (E-19).

Hacer tal aseveración, puesta en boca de otro enunciador indefinido, aparentemente no implica problema alguno para el lector en términos de la credibilidad que le pueda otorgar a la declaración citada de ese modo. El editorialista sabe que el lector guarda en la memoria el recuerdo de algunas etapas en las que el movimiento magisterial vivió, más o menos, acciones represivas bajo algunos gobiernos del PRI. A partir de este conocimiento compartido en el que se enmarca el discurso representado, el objetivo del movimiento se vuelve más creíble; si en el pasado se actuó así, no es difícil pensar que en ese momento el movimiento magisterial persiga el mismo *objetivo*.

En el siguiente enunciado (7-8), podemos observar la presencia de una voz diferente del editorialista: aquellos (*algunos*) responsables del punto de vista expresado por *no hay más razón que el deseo de poner a prueba al gobierno federal y estatal*.

7. Para algunos, no hay más razón que el deseo de poner a prueba al gobierno
8. federal y estatal. (E-16).

Así, el locutor principal presta su voz para que *algunos* expresen su opinión respecto a las razones que han llevado a los maestros a tomar la determinación de declararse en paro indefinido de labores. El crédito que el lector puede otorgar a una opinión, cuyo locutor original es designado de forma colectiva, no parece ser un problema para el editorialista, le basta con informar que ésta es ampliamente compartida frente al punto de vista contrario que otros podrían estar declarando. De hecho, la negación *no hay mas razón* deja escuchar también la voz de otros; niega la afirmación puesta en boca de aquellos que sostienen que sí hay otras razones para declararse en paro de labores.

En (42-4) el editorialista reproduce, en estilo indirecto, el discurso del analista que se construye como un locutor intermediario, pues a su vez este reproduce el discurso de lo *que en muchos casos se habla*.

42. Nos decía un analista, conocedor de estas actitudes al interior del magisterio,
43. que en muchos casos se habla más del desafío al gobierno del estado y federal,
44. que de los problemas del magisterio en estos momentos. (E-15)

Nótese que el hecho de usar el pretérito imperfecto *decía*, en el verbo introductor, tiende a presentar los hechos en el momento en que se están desarrollando, con lo cual se introduce mejor al lector en la realidad que se narra, no alejada del momento en que es leída por el receptor y acorde con la marca temporal *en estos momentos*.

También, el locutor intermediario no es cualquier analista sino que es identificado como un *conocedor* de las “actitudes desafiantes” que prevalecen *al interior del magisterio*, alguien a quien habría que dar credibilidad por el simple hecho de ser un experto *conocedor* y, por tanto, al discurso que reproduce. Con todo, la “actitud desafiante” de los maestros se pone en primer plano en el

discurso representado y los *problemas del magisterio* se relegan a un segundo plano de menor importancia.

En el enunciado (61-4) transcrito abajo se cita de manera indirecta el discurso posible de *algún maestro radical*, marcado por el verbo introductor *señalar* y el subordinante *que*.

61. Probablemente, algún maestro radical señale que lo que sigue es el aumento en
62. intensidad y en presión de acciones de abierta provocación al gobierno, con el
63. estrangulamiento de las principales calles del centro de la ciudad capital,
64. algunos tramos carreteros, etc. (E-26).

En la expresión identificadora del locutor original, el cuantificador *algún* no implica la totalidad del valor que toma la expresión cuantificada, y el adverbio de duda *probablemente* que encabeza el enunciado señala la actitud de reserva del editorialista sobre esas posibles palabras, que pone en boca del enunciador del discurso representado, imaginable en los labios de ese *maestro radical* indefinido que potencialmente podría estar pensando en *el aumento en intensidad y en presión de las acciones de abierta provocación al gobierno*.

Se trata, entonces, mediante el discurso ajeno de representar el pensamiento y las acciones verosímiles y comprobables en la realidad (*estrangulamiento de las principales calles del centro de la ciudad capital, algunos tramos carreteros*), que quizás los ciudadanos lectores ya han vivido o estén viviendo en carne propia.³⁹ Así, el discurso representado presupone que *las acciones de abierta provocación al gobierno* son un hecho constatable, pero *el aumento en intensidad y presión* de las mismas se representa especialmente como un riesgo que está próximo a suceder, dicho por quien se le atribuye el discurso citado.

³⁹ En un titular podemos leer: “Magisterio provoca caos como forma de presión: Tránsito Municipal” (*Diario Chiapas*, 13-V-2005, p. P18).

5. 4. Las voces en el discurso político de Pablo Salazar Mendiguchía

En este último apartado, al igual que en los anteriores, nos centramos en el uso que el particular discurso del gobernador Salazar⁴⁰ hace de la representación del discurso, con miras a construir determinadas representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial; es decir, el texto de Salazar hace mucho más que ofrecer información, aunque a primera vista pareciera que se empeña en proporcionarla, en dar “santo y seña” sobre qué sucede con los maestros en paro de labores que se encuentran frente a las puertas del propio Palacio de Gobierno.

Desde el inicio de su intervención, Salazar deja claro que su discurso es para la audiencia doméstica, local: *quiero hablar a Chiapas a través de su programa* (línea 6), cuyo resultado es crear una expectación general de múltiples receptores. Cuando el gobernador se dirige al pueblo de Chiapas, en el contexto del conflicto político vigente, genera ciertas expectativas acerca de la manera en que el lenguaje será utilizado, los temas evocados, etcétera.

Por otro lado, lo hace como el representante del poder ejecutivo del gobierno del estado, una voz “plenamente” informada y, a la vez, autorizada para ofrecer a sus receptores una visión o versión de la realidad sobre el movimiento magisterial y los actores sociales que participan en él.

El discurso de Pablo Salazar se le puede ver, parcialmente, como parte de los rituales conmemorativos que consisten en el reconocimiento público al trabajo de los profesores, por parte de las autoridades educativas y gubernamentales. De hecho, Salazar sostiene que el “propósito central de su llamada” es felicitar al profesorado, aunque a todas luces para los oyentes haya sido otro y no exactamente ese. Incluso, la expresión *caso magisterio* que aparece en el título de la transcripción, confirma que el tema dominante del texto giró en torno al magisterio disidente.

⁴⁰ Sugerimos la lectura previa del texto, ubicado en el anexo 2.

Con todo, los discursos conmemorativos suelen ser vistos como elogios y esto es lo que Salazar intenta hacer con su discurso; sin embargo, por el conflicto que en ese momento enfrenta su gobierno con un importante sector del gremio magisterial no puede eludir que dicha situación mantiene a *Chiapas empañado* y, al mismo tiempo, deja entrever a quiénes dirigirá los elogios y la *felicitación cariñosa* con motivo del *Día del Maestro*; por consiguiente, su discurso tiene a los maestros como objetos de elogio y de vituperio.

10. PABLO SALAZAR MENDIGUCHÍA: Efectivamente, Augusto, hoy como hace
11. muchas décadas en Chiapas y en México celebramos el Día del Maestro, hoy
12. lamentablemente Chiapas empañado por un movimiento, por una aventura con
13. tintes políticos, que no tiene en el centro preocupaciones ni de educación, ni de
14. niños, en esta aventura a la que la dirigencia sindical de la Sección 7 ha
15. empujado a muchos maestros.

En (10-5) encontramos una enunciación organizada por el presente *hoy* que se repite dos veces. Desde este presente el gobernador refiere, primeramente, la celebración del día del maestro en Chiapas y en México, y en la segunda ocasión relata, desde el *hoy* que también es el presente de la comunicación misma, la situación que se vive o prevalece en Chiapas, aunque en la última secuencia de este enunciado el presente se neutraliza al dar paso al pretérito perfecto *ha empujado*, que indica que la acción se ha realizado, es decir, se formula como un hecho cumplido con respecto al momento de la enunciación del hablante.

El movimiento magisterial es objeto de una evaluación afectiva por el significado de *lamentablemente* que, al mismo tiempo, endosa a otros en el sentido de que también a “ustedes” les parece o están de acuerdo que por el movimiento “Chiapas está empañado”, es decir, como algo no deseable por él y la comunidad. Así, la proposición de (10-5) no está libre de la presencia evaluadora del gobernador; la utilización del marcador de modalización *lamentablemente* expresa no sólo la actitud de valoración del hablante, sino que

también afecta en su totalidad a los constituyentes del texto a los que hace referencia y, de esta forma, cumple al mismo tiempo un papel contextualizador de aquello que el hablante reformula, de todo aquello que resulta deplorable y es motivo de su desaprobación, y de la de otros. El adverbio *lamentablemente*, pues, potencia la orientación negativa de *empañado por un movimiento*, que también se juzga como *una aventura con tintes políticos*. Lamenta que “Chiapas está empañado” y no precisamente que se hayan “empañado” las relaciones entre el sindicato y su gobierno como consecuencia del conflicto magisterial.

Asimismo, deja oír otra voz, pues aparece la negación como un tipo de construcción citativa (*no tiene en el centro preocupaciones ni de educación, ni de niños*), que sirve para marcar doble discurso. La proposición afirmativa se cita al querer excluirla del contexto; al negarla el gobernador reconoce la existencia de la misma, como algo dicho o pensado previamente por otros (quizás, por los propios maestros y dirigentes del movimiento magisterial), o bien la posibilidad de que llegue a existir en la mente de sus receptores.

En su primera referencia al movimiento magisterial, el gobernador Salazar requiere que los oyentes sepan que el movimiento no se corresponde con el interés de la educación y de los niños, algo que en principio lo invalida. Más bien es identificado en términos de una “aventura”, una empresa incierta que asocia a una idea o iniciativa que entraña cierto riesgo para los maestros (uno inminente, el despido masivo de los mismos que está por anunciar, y otro ya consumado, los descuentos salariales que se les aplicaron), es decir, no exactamente con un final feliz; en suma, *una aventura que los va a llevar a ninguna parte* (líneas 199-200), y a la que han apostado los maestros disidentes.

Allanado el camino por la prensa escrita, como en el caso de los editoriales del *Diario de Chiapas*, en el discurso de Salazar no resulta difícil imaginar la presencia de la representación del discurso de la misma, la evocación de esas voces en su discurso que refrenda. En la secuencia final de (10-5), *la dirigencia sindical ha empujado a muchos maestros a esa aventura y*

nosotros no estamos llevando a ese sector del magisterio, a este grupo, a esta aventura a la que sus dirigentes sí lo están llevando (líneas 171-2), muestran una evidente coincidencia de puntos de vista entre el gobernador y el editorialista del *Diario de Chiapas*, que podemos constatar en el siguiente fragmento del editorial 21, publicado dos días antes que Salazar pronunciara su discurso: *Hay que recordarles a los maestros, que no fue el gobierno del estado el que los sacó a las calles y al plantón, que fue su dirigencia encabezada por el maestro Francisco Torres Hernández y que, además, sabían que si faltaban a sus clases, de plano les descontarían los días* (líneas 41-4).

Asimismo, en la proposición *por un movimiento, por una aventura con tintes políticos* podemos apreciar un discurso citado, no marcado explícitamente, pero interpretado como tal por los oyentes, algo dicho previamente y compartido por la comunidad. De hecho, en el editorial 16 ya había aparecido como discurso representado: *En esto, tiene mucho que ver el fin político que se afirma existe en torno de la marcha y del paro indefinido de laborales* (líneas 71-2).⁴¹ De igual manera, en el editorial 14, la referencia al movimiento magisterial por medio de la expresión *aventura* manifiesta un punto de vista coincidente con el discurso de Salazar, aunque en este caso el editorialista hace oír la voz de los maestros: *Por eso es que la mayoría de los maestros lo están pensando seriamente, sobre si acompañan a sus dirigentes en esta aventura hacia ninguna parte* (líneas 23-5).

Hasta aquí, Salazar parece estar tratando de salvar la ponderación de su felicitación a los maestros y la imagen de aquellos maestros que están participando en el paro de labores y aquellos que no toman parte en él.

⁴¹ En la sección "Opinión pública" del *Diario de Chiapas*, "espacio abierto de opinión para la comunidad tuxtleca", según se asienta bajo el nombre de dicha sección, podemos leer el siguiente titular que encabeza las declaraciones de un "connotado" empresario: *Fines políticos y no sindicales mueven a los líderes de la Sección 7 y 50: Jacinto Robles* (6-V-2005, p. P30). Asimismo, otro comunicado emitido por la Secretaría de Educación, a través de este mismo periódico y dirigido a los maestros y la opinión pública, lleva por título *Paro de Sección 7 atiende a proyecto político nacional* (9-V-2005, p. P31). El entallamiento del paro de labores en Chiapas adquiere "tintes políticos", cuando trasciende el espacio geográfico local y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) hace un llamado al magisterio nacional, con el fin de incorporar otros contingentes y generalizar el paro indefinido y el plantón a nivel nacional.

En (16-22) Salazar declara que el “propósito central” de su llamada es *felicitar a los auténticos maestros y a las auténticas maestras de Chiapas*. Esta secuencia da por supuesto un enunciado o un pensamiento evocado que Salazar trae a la atención de sus oyentes: la proposición presupuesta “existen maestros y maestras que no son auténticos”, la cual proviene de otro discurso, pero que conecta con una afirmación propia. Calificar de *auténticos* a los maestros que felicita es legitimar a unos y deslegitimar a otros: los inauténticos, sus enemigos políticos de quienes sigue construyendo discursivamente su identidad.

En general, las calificaciones adjetivas (*noble, humana, heroicas*) y adverbiales (*responsablemente*) reflejan un juicio, una predicación, cuya responsabilidad se atribuye a sí mismo, pero que también están siendo compartidas por todos aquellos que comulgan con su sentir y pensar, o viceversa. Estas calificaciones son positivas cuando hacen referencia al comportamiento de los maestros que están cumpliendo con su “noble” y “humana” tarea de educar, e incluso otros en condiciones casi “heroicas”, y negativas cuando se aplican a quienes están en el paro de labores

La completiva con el subordinante *que* (*que todavía, afortunadamente, nos quedan miles de ellos...*) constituye un caso de discurso indirecto implícito. Repárese en la tendencia, propia de la lengua oral, a repetir la conjunción *que* en la cita indirecta, que representa varias secuencias de un aparente discurso directo. La marca lingüística *todavía* puede en este caso ser portadora de otras voces y sobreentender más hablantes; implica que además del emisor del mensaje hay otros hablantes, que piensan (o dicen) que hay “miles de maestros que están preocupados por los niños, por el futuro del estado y están cumpliendo con su tarea”, o bien otros hablantes que se preguntan si tales maestros están preocupados...y están cumpliendo. Por otro lado, la instalación de otros enunciadores se realiza a través de anclajes deícticos. Así, tanto el pronombre de primera persona del plural como la forma verbal quedan (*nos*

quedan) está utilizada para dar la impresión de que las opiniones del gobernador son compartidas por todos en la comunidad. De esta manera, se destaca una vez más el contraste entre “nos(otros)” (toda la comunidad bienpensante) y “ellos” (los maestros disidentes).

De nuevo, el modalizador *afortunadamente* cumple la función de enmarcar la identidad de los “maestros auténticos” y sus acciones dignas de aprecio, motivo de complacencia y aprobación por parte del hablante. Por lo tanto, es evidente que a partir de la posición que asumió ante lo enunciado va determinando la imagen pretendida o construyendo una identidad para cada uno de estos grupos de maestros, los unos auténticos y responsables, los otros no auténticos e irresponsables, y, al mismo tiempo, se posiciona de manera inmediata con quienes se identifica y está de acuerdo y con quienes ni una ni otra cosa.

Salazar es consciente de que no basta con hacer semejantes aseveraciones y para evitar el riesgo de que el significado pleno de la mismas no se comprenda o se comprenda a medias, enseguida proporciona de manera gradual la información necesaria en el desarrollo de su discurso, que le permite dirigir a sus oyentes a una cabal comprensión de la aseveraciones en cuestión, en un evidente intento porque éstas se llenen de significado tal como el gobernador precisa que lo hagan sus oyentes.

30. Los que desistieron del sistema federalizado no ir al plantón, no ir al paro, han
31. estado dando clases desafiando amenazas, chantajes, presiones de sus líderes
32. sindicales para que suspendan labores.
33. Sabemos que muchos, incluso de los que están en ese plantón, están ahí,
34. Augusto, porque están amenazados con sanciones económicas si no llegan al
35. plantón.
36. Otros, porque están amenazados de que si no participan los van a excluir de la
37. cadena de cambios. Usted sabe que es un interés legítimo y un derecho sindical
38. de los maestros, aquellos que están en comunidades remotas después de un año
39. de trabajo pedir su cambio a una comunidad que los vaya acercando a donde
40. está su núcleo familiar. Esto se decide en una comisión mixta de cambios, que
41. es el gobierno y el sindicato. Y el sindicato ha amenazado a muchos de estos,

42. que si no participan en el plantón van a ser vetados en la cadena de cambios. A
43. pesar de ello, miles de maestros, miles del sistema federalizado, han estado
44. cumpliendo noblemente su tarea de educar a los hijos de Chiapas.

En (30-2), la expresión verbal *desistieron* es puesta en boca de los maestros federalizados que *han estado dando clases*. Desde luego, de dicha expresión no se deduce necesariamente que los maestros federalizados la hayan utilizado para referirse al hecho de que renunciaron *ir al plantón*. Tampoco se deduce que hayan utilizado la secuencia *amenazas, chantajes, presiones* para referirse a las acciones que sus líderes sindicales ejercen en contra de ellos *para que suspendan labores* y participen en el plantón. Al gobernador le basta con que parezcan verosímiles a los oídos de sus oyentes y, de hecho, resultan verosímiles no porque los maestros federalizados hayan proferido alguna vez dicha secuencia, sino porque es coherente con la forma de comportarse de los líderes sindicales. El oyente recuerda numerosos discursos, entre otros los propios editoriales del *Diario de Chiapas*, en los cuales los dirigentes del movimiento magisterial se representan reaccionando de forma amenazante contra el gobierno.⁴²

Nótese también que en (41-2) la expresión definida *el sindicato* no es neutra, denota el conjunto de las personas que conforma el comité ejecutivo de la Sección VII del SNTE, que no sólo “lanza amenazas” contra el gobierno, sino que también los propios maestros agremiados sufren y actúan bajo las amenazas de sus líderes para que suspendan labores y participen en el plantón. Adquiere también un contenido simbólico en la medida en que refiere las relaciones estructuradas entre dirigentes y dirigidos. De este modo, los oyentes terminan de entender por qué *la dirigencia sindical de la Sección 7 ha empujado a muchos maestros* y que la forma de resolver el conflicto magisterial, por parte del sindicato, radica en ejercer amenazas, presiones y chantajes no sólo contra el gobierno, sino también contra sus agremiados.

⁴² Los vocablos *chantajes, presiones y amenazas* atribuidas a Pablo Salazar aparecen en varios titulares del *Diario de Chiapas*: *El gobierno no cederá ante chantajes: Pablo* (12-V-2005, p. P23). *No cederá gobierno a presiones: Pablo* (3-V-2005, p. P22).

Incluso, los maestros que participan en el movimiento magisterial *por su propia voluntad*, en última instancia, también ha sido como consecuencia de *las argucias que sus dirigentes sindicales les ofertaron*, como se asevera en el editorial 21, (líneas 45-7). Así, el cuadro de los actores del movimiento magisterial se ha completado: la “mayoría” no participa en las actividades sindicales, pero desafía amenazas, chantajes y presiones de *sus dirigentes*; “muchos” otros participan obligados en contra de su voluntad y, otros más, incorporados al movimiento por decisión propia, lo hacen inspirados por los engaños de sus líderes. En suma, la utilización de normas disciplinarias restrictivas y la aplicación de sanciones económicas, como forma de (re)presión, sirven a los dirigentes para movilizar al magisterio.

La imagen que se ofrece de la dirigencia magisterial no es otra que la de un grupo reducido de personas que actúa de modo independiente dentro de la organización sindical; una imagen, entonces, de un grupo que funciona de manera nada democrática, que toma decisiones no surgidas desde las bases y opera de forma libre al encauzar el movimiento magisterial; idea que en nada se corresponde con la realidad actual. Sin embargo, el gobernador sabe que los oyentes también saben o recuerdan algunos episodios en los que algunos dirigentes magisteriales o grupos político-sindicales han actuado así en el pasado.

En fin, se ofrece una visión de la decisión del paro de labores como exclusiva de la dirigencia sindical, que no ha sido consensada democráticamente por las bases del sindicato, sino, por el contrario, como una decisión impuesta a la base sindical, una disposición para nada en consonancia con la situación de los “nuevos” tiempos que se viven en Chiapas.

La postura afectiva cobra relevancia en el discurso político de Salazar; por un lado, pone en funcionamiento verbalmente el peligro de la “amenaza” de los enemigos internos y, por otro, expresa las emociones positivas de solidaridad con los maestros amenazados del sistema federalizado y del sistema

estatal. Así, el discurso del gobernador ofrece también una ocasión para expresar su empatía por unos y su antipatía por otros.

Tras la felicitación a los maestros, en (45-65) Salazar desarrolla una particular visión de los maestros merecedores de una especial deferencia que *recibirán un reconocimiento, no del gobierno, sino de la sociedad por el compromiso y la responsabilidad que están teniendo con los niños*; una sociedad que premia esas cualidades consideradas buenas y correctas, pero también una sociedad capaz de juzgar a los maestros que no poseen esas virtudes.

45. Para unos y otros, Augusto, la felicitación a nombre del pueblo y el gobierno
46. del estado de Chiapas. Un abrazo muy especial, a los maestros que hoy
47. cumplen 30 años de servicio, a los de 25 y a los de 20 años que, como ocurre
48. regularmente en esos días, recibirán un reconocimiento, no del gobierno, sino
49. de la sociedad por el compromiso y la responsabilidad que están teniendo con
50. nuestros niños, para todos ellos un abrazo fraterno hoy en el día de los
51. maestros. Todavía, Augusto, tenemos maestros de aquellos que me sirvieron de
52. ejemplo a mí.
53. Como usted sabe, yo soy hijo de maestros, mis padres vivían en las
54. comunidades indígenas y rurales. Yo aprendí a caminar por los caminos de
55. Chiapas, aprendí a conocer a Chiapas y aprendí a amarlo a través del ejemplo
56. de mis padres que se desterraban de nuestro pueblo, Soyalo, para irse a vivir a
57. las comunidades y ahí vivir y salir de ellas hasta que hubiera vacaciones.
58. Con un gran compromiso, era el maestro que para la comunidad lo
59. representaba todo. Era el guía, era el líder, era el apóstol, era el consejero, era
60. absolutamente todo. Maestros de esas generaciones todavía tenemos algunos en
61. Chiapas y ojalá y pudiéramos recuperar el verdadero apostolado de esos
62. maestros que siempre pusieron en el centro de su preocupación y de su interés
63. a los niños, a las niñas de Chiapas. Por eso es que hoy en recuerdo a los que no
64. están y los que están mando un abrazo fraterno a los verdaderos maestros de
65. Chiapas, Augusto.

La elección del adverbio *todavía*, en (51-2), es portador de otras voces (aquellos que así lo piensan, han dicho o pueden llegar a pensarlo); en el eje temporal en el que se da la deixis, significa que antes los maestros eran un ejemplo a seguir. El enunciado *todavía tenemos maestros de aquellos que me sirvieron de ejemplo a mí* establece de forma automática relaciones con otros enunciados implícitamente evocados, como “no todos los maestros han dejado

de ser como los maestros de antes” (aquellos que le sirvieron de ejemplo al gobernador) y, al mismo tiempo, “no todos los maestros de ahora son ejemplos a seguir” (aquellos que se ausentan de sus centros de trabajo y de sus comunidades para protestar y estar en el paro de labores).

Al igual que en el discurso de la prensa escrita, en el texto de Salazar también encontramos la presencia de fragmentos de una memoria histórica dentro del campo representacional, memoria que se remite al momento del apostolado de los maestros. En (58-9) al usar el imperfecto, Salazar alude a un pasado en el que se tenía, *en las comunidades indígenas y rurales*, una buena opinión del maestro y que cita de manera implícita. Alude a ese pasado para narrar sobre su propia experiencia que vivió junto con sus padres y también para contraponer ese pasado en el que el maestro *era el guía, era el líder, era el apóstol, era el consejero, era absolutamente todo*, con el presente de su experiencia actual, en el cual se presenta el conflicto magisterial que enfrenta su gobierno.

Al utilizar el imperfecto *era*, Salazar se refiere a un discurso anterior sobre lo que se decía o pensaba en torno de esos maestros, verdaderos apóstoles de la educación. El gobernador expresa su actitud hacia el contenido veritativo de lo que afirma, citando sus propios conocimientos sobre una situación ubicada en el pasado o bien citando lo que conoce previamente por otras fuentes; de este modo, relaciona el texto presente con otra información previamente conocida o que se supone como tal sobre ese maestro ideal. Así, el gobernador utiliza el imperfecto para citar un conocimiento que comparte con sus oyentes; reformula, mediante el discurso cuasi indirecto las creencias de la colectividad, fusionando su voz con la de todos como si lo dijera y afirmara él mismo. La cita implícita porta proposiciones que ya están presentes en el pensar de sus oyentes, que forman parte de las ideas sociales de la comunidad y que se presentan como tales.

Como podemos apreciar, hay una notoria intención de construir dos versiones distintas del maestro para ponerlas también en una clara relación de

oposición. Si una de estas expresa el sentido de desvalorización del maestro disidente, otra elabora una versión ideal de maestro, asociada al deber ser o planteada en términos de lo deseable (*ojalá pudiéramos recuperar el verdadero apostolado de esos maestros*), de carácter positivo que se formula anclada a un nostálgico pasado y, a la vez, se construye como una imagen antitética y se postula como un modelo ejemplarizador.

En el enunciado anterior, se comprueba que con el subjuntivo *pudiéramos* se potencia el conocimiento de que se trata de información conocida por el oyente: el punto de vista sobre los maestros de esas generaciones de maestros *que siempre pusieron en el centro de su preocupación y de su interés a los niños y a las niñas de Chiapas*, a diferencia del movimiento magisterial *que no tiene en el centro preocupaciones ni de educación, ni de niños*, lo cual no es más que una muestra del antagonismo entre ambas imágenes que Salazar instaure en su discurso y, en sí mismas, presenta como enfrentadas. Asimismo, en (60-3) la secuencia *maestros de esas generaciones todavía tenemos en Chiapas*, Salazar de nuevo deja escuchar otras voces que también piensan o dicen que aún siguen existiendo *maestros de esas generaciones*, introducidas mediante la marca lingüística *todavía* y la forma verbal *tenemos*, utilizadas para reforzar que la opinión es compartida por esas otras voces sobreentendidas e involucradas en la enunciación.

Otro rasgo contextual referido por Salazar requiere que los oyentes reconozcan y traigan a su memoria algunos detalles del movimiento democratizador al interior del propio sindicato y de las acciones de los líderes de esa corriente democrática de la Sección VII del SNTE. Pero no se trata solamente de un gratuito e ingenuo acto de invocación de la memoria de dicho “movimiento democratizador”, sino de señalar que la *herencia de esos son los que actualmente están dirigiendo a la Sección 7*.

77. Estamos llegando, Augusto, a dos semanas de un paro verdaderamente loco,
78. sin pies ni cabeza.

79. Un paro que todos sabemos, los que vivimos en Chiapas, es resultado de una
80. lucha gremial que data ya de un cuarto de siglo. Hace 25 años, hace 25 años
81. comenzó un movimiento que tenía en el corazón una idea muy sana:
82. democratizar la vida interna del sindicato. Y surgió la disidencia del Sindicato
83. Nacional de Trabajadores de la Educación.
84. Lamentablemente, como siempre ocurre, Augusto, el péndulo se fue de un lado
85. a otro y de ser un movimiento democratizador pasó a ser un movimiento, un
86. movimiento del que se apropiaron unos cuantos. Un movimiento faccioso del
87. que se apoderaron para hacer, desde hace 25 años, rehenes de la educación en
88. Chiapas.
89. Primero se llamaban, curiosamente, esos disidentes maestros, democráticos y
90. los que no compartían con ellos les llamaban maestros “charros” ¿Se acuerda
91. usted, Augusto?

En (77-91) Salazar relata el origen del movimiento magisterial y lo relaciona con el paro de labores que los maestros disidentes realizan frente al Palacio de Gobierno. Las referencias deícticas *dos semanas* y *un cuarto de siglo* solo pueden entenderse con relación al momento de la enunciación de Salazar; la primera refiere el inicio del paro de labores resultado del conflicto que enfrenta su gobierno con el magisterio y, la segunda, ubica temporalmente el origen del movimiento magisterial en Chiapas. Ambas referencias se dice que tienen unión entre sí, pues el gobernador asevera que el actual paro de labores durante su gobierno es resultado de una lucha gremial al interior del propio sindicato que comenzó hace 25 años.

La expresión modal *verdaderamente* marca la relación entre el enunciador y el contenido proposicional de sus enunciado; *verdaderamente* indica el grado de compromiso del gobernador con la certeza de la declaración que hace, enfatiza el sentido de lo enunciado y así la afirmación de que el paro de labores es un *paro loco, sin pies ni cabeza*, resulta ser más contundente. De esta manera, también impone su propia racionalidad como superior y deja abierta la inferencia de que sus oponentes son irracionales o están actuando irracionalmente.

La expresión *un paro que todos sabemos* propone e impone la versión que Salazar ofrece sobre el paro de labores como un saber, un conocimiento

mutuamente compartido y constatado por toda la comunidad (*los que vivimos en Chiapas*). Desde este saber común, el gobernador refiere el origen y desarrollo del movimiento magisterial que a continuación relata. Podemos entender, entonces, que el discurso de Salazar proviene del discurso de la historia misma del movimiento magisterial, de la cual sintetiza y reformula lo que ha considerado más relevante para ser evocado, para ser traído a la memoria de sus oyentes. De esta manera, Salazar produce el efecto de hablar con una voz del pasado que pertenece a la memoria colectiva y el oyente se ve orientado, por no decir obligado, a admitirla como algo consabido. Al menos afirma que las proposiciones hechas por él son parte o pertenecen al terreno del conocimiento compartido, las ha trasladado a su discurso desde ese ámbito y como tales las reproduce.

El hecho de que Salazar proponga que el *paro de labores es resultado de una lucha gremial* que viene del pasado, como un conocimiento compartido por toda la comunidad es un recurso retórico bastante conocido, puesto en juego para persuadir a la audiencia de la validez general de su conocimiento. Él hace esta declaración porque sabe que entre su audiencia podrían verla como una opinión o una creencia prejuiciosa y, entonces, la presenta y formula como consabida.

Sus oyentes comparten el conocimiento que invoca, con el cual podrán o no estar de acuerdo respecto a la lucha gremial, pero da por sentado que el paro de labores que en ese momento realizan los maestros es resultado de una lucha gremial que data ya de un cuarto de siglo, entre los maestros democráticos y los maestros charros. En este sentido, el contexto es importante porque puede ser visto como el conocimiento que Salazar supone, en su discurso, compartido por sus oyentes. Este piensa y dice lo mismo que piensan y dicen otros, sin que necesariamente tenga que explicitarlo. Por ejemplo, la expresión *hacer rehenes de la educación* es una clara referencia, un discurso evocado que sólo puede ser

explicada o interpretada en términos del conocimiento contextual de los participantes y que más adelante en su discurso se vuelve más inteligible:

252. Estos señores están ahí en la cárcel no porque sean maestros. Mucho menos
253. porque sean indígenas. Están ahí en su calidad de presuntos delincuentes,
254. porque secuestraron a funcionarios públicos, los tuvieron tres días sin agua, sin
255. comida y totalmente incomunicados y al final, cuando sintieron que se les
256. pasaba la mano, firmaron un documento para decir: “sí, sí los secuestramos,
257. pero lo hicimos sólo para negociar.”

Con todo, el texto de Salazar construye la representación del maestro disidente, a través de una acción creadora de conflicto: realizar un plantón que trae como consecuencia “daños severos” y reduce la problemática del paro de labores que mantienen los maestros a un conflicto interno del sindicato, antes que en contra de su gobierno.

Por otro lado, nótese que el vocablo “*charro*” entrecomillado, en su versión transcrita, no solamente cumple la función de citar, sino que también expresa la actitud de reserva de no asumir responsabilidad alguna por el modo como los maestros democráticos les llamaban a sus adversarios, quienes *no compartían* la idea de democratizar la vida interna del sindicato; no se asume responsabilidad alguna, porque el uso del término tiene una fuerte connotación política vinculada con la historia del sindicalismo en México. La expresión “*charros*” coloca a quienes se les denomina así dentro de una categoría de rechazo que no se quiere asumir, pues se trata de un estereotipo de fuerte carga negativa; se ha construido como una categoría político-lingüística que tiene efecto sobre la percepción y el pensamiento que las personas se hacen de este grupo.

Precisamente, al dirigente tradicional sindical, caracterizado por su ascenso al puesto vía impositiva, su obediencia absoluta a las instancias superiores de poder, su violación constante a los derechos de los trabajadores y por su descuido a los problemas de los maestros originó ese modo de nominar a

los líderes y sus seguidores, considerados como los enemigos históricos del movimiento magisterial organizado: “charros” y a sus prácticas sindicales “charrismo”.

Salazar parece tener un mayor conocimiento de los hechos “reales”. Sus afirmaciones están respaldadas por otras fuentes y su propia experiencia que supone él que sus oyentes aceptarían como autorizada; asimismo, expresa no solamente estar en lo cierto en un sentido cognitivo, sino en un sentido moral; busca fundamentar su posición en sentimientos morales o instituciones que nadie se atrevería a desafiar.

93. PABLO SALAZAR MENDIGUCHÍA: Y los que vivimos, eso no me lo contaron,
94. cuando ocurrió yo tenía la mitad de los años que hoy tengo y lo vimos. Mis
95. papás que venían de otra generación de maestros lo padecieron.
96. Estos llamados democráticos, por la vía de la intimidación y del terror
97. comenzaron a apoderarse de la dirigencia. ¿Quién no recuerda cómo en la plaza
98. pública, como si fuera un coliseo romano, rapaban?, ¿se acuerda, Augusto?
99. AUGUSTO SOLÓRZANO: Sí, así es.
100. PABLO SALAZAR MENDIGUCHÍA: Rapaban a los maestros que no estaban
101. de acuerdo con ellos, los pasaban, los exhibían, los ridiculizaban y los
102. humillaban. Bueno, la herencia de esos son los que hoy actualmente están
103. dirigiendo a la Sección 7 y que quisieran que Chiapas volviera a esos
104. momentos.
105. Lamentablemente, el estado más victimizado, más afectado por esta absurda
106. lucha gremial ha sido Chiapas. ¿Quién no se acuerda, Augusto, que este pleito
107. entre dos corrientes de un sindicato llegó a las comunidades? Todavía está
108. fresca la memoria y si no hay que recordarlo, porque a veces se nos olvidan
109. esas cosas. Las comunidades se dividieron. Los padres de familia que apoyaban
110. a los maestros llamados democráticos no querían convivir con los otros padres
111. de la otra corriente, la que llamaban “charros”, y las escuelas se dividían, unos
112. tomaban clase en un turno y otros en otro turno y las comunidades se partían
113. en dos, ¿usted se acuerda, Augusto, de todo esto?

Dentro de las creencias que Salazar posee está la representación de su rol social, así como el de su interlocutor inmediato (Augusto Solórzano) y el de sus potenciales receptores. Como bien sabemos, los distintos roles no tienen las mismas posibilidades de enunciar, ni lo que enuncian tiene el mismo prestigio. En este caso, el gobernador ocupa la posición de un “mediador” entre los

hechos representados y sus oyentes. Incluso su posición como mediador se incrementa, puesto que él es un testigo (*y los que vivimos, eso no me lo contaron cuando ocurrió yo tenía la mitad de los años que hoy tengo y lo vimos; eso ocurrió en Chiapas. Lo vimos y los vivimos...*). Debido a que él ha participado en el curso de los eventos, gana en prestigio y en credibilidad; como testigo puede dar a sus palabras y a las ajenas un matiz más auténtico, y así su versión de la realidad logra más plausibilidad.

Sin embargo, en (100-4) la sucesión de pretéritos imperfectos (*rapaban, estaban, pasaban, exhibían, ridiculizaban y humillaban*) además de expresar las acciones que sucedieron en el pasado del locutor principal y presentar los hechos en el momento en que se están desarrollando, indica que lo afirmado por el gobernador proviene no de la observación directa de él, sino de otra fuente oral o escrita; lo que afirma sobre las funestas acciones pasadas de los maestros democráticos lo dice porque alguien se lo dijo, o en otra parte lo leyó.⁴³ Así, la proyección en el discurso de Salazar de qué hicieron los maestros democráticos a quiénes, cuándo y cómo conforman una cadena de proposiciones que provienen de otros discursos. Asimismo, en *quisieran que Chiapas volviera a esos momentos* el imperfecto de subjuntivo se utiliza para repetir o traer a colación información conocida por sus oyentes y, al mismo tiempo, Salazar deja oír un supuesto discurso atribuido a esos maestros que *están dirigiendo a la Sección 7*.

En (105), *lamentablemente* funciona como un explícito marcador subjetivo de la modalidad, el cual hace claro que el juicio o valoración es la opinión del hablante, pero también una marca de desagrado que estaría implicando el punto de vista de otros que comulgan o están de acuerdo en que Chiapas ha sido *el estado más victimizado, por esa absurda lucha gremial*.

⁴³ Monsiváis (2001: 194) escribió al respecto: "En un café discuto con dirigentes y miembros de la sección 7. Les informo de mi punto de vista: las 'pelonadas' o rapadas son fruto de la desesperación, reprobables en lo general, e inadmisibles en quienes encarnan la decisión democrática. Nada justifica este atropello."

Con todo, Salazar no tiene el más mínimo interés en ocultar quiénes son los responsables de perpetrar la serie de actos tan nefastos que relata y las consecuencias de los mismos; en cambio, oculta y niega que el movimiento magisterial haya sido y sea un movimiento político. La *absurda lucha gremial* no pasa de ser representada como un mero *pleito entre dos corrientes*, algo que, en efecto, parece ser que todos recuerdan, porque *todavía está fresca la memoria*. Por ello, al recordarlo Salazar no hace otra cosa que evocar lo que forma parte de la memoria colectiva, aunque *a veces se olvidan esas cosas*. De hecho, la profusión de pretéritos imperfectos (*apoyaban, querían, llamaban, dividían, tomaban, partían*) se relaciona con la información que se supone conocida por el oyente; al mismo tiempo, Salazar reproduce lo que se le ha dicho previamente y, por consiguiente, algo que supo antes por otros medios, o bien que proviene de otra fuente no identificada.

Lo que se silencia en el discurso de Salazar es que el movimiento magisterial resurgió porque tampoco se “vio” la voluntad política de su gobierno de resolver las históricas demandas del magisterio que, precisamente, frente a éstas el gobierno estatal sólo cuidó de manera especial la transferencia administrativa y la responsabilidad que debería asumir en su relación laboral y financiera con los maestros. Así, el proceso de incorporación de los Servicios Educativos para Chiapas, del cual dependían los maestros del gobierno federal (“federalizados”), a la administración del gobierno estatal no tuvo previsto resolverlas, sino antes bien mantener las diferencias administrativas, salariales y laborales con respecto a los maestros “estatales”.

En la línea (116) del segmento que aparece abajo, la referencia temporal *a partir de entonces* requiere que el oyente asuma una particular periodización histórica y que su significancia política sea entendida como después de que *unos cuantos* maestros democráticos *se apropiaron, se apoderaron* de la dirigencia sindical. Asimismo, el movimiento magisterial es construido como una situación permanente que deviene del pasado.

115. PABLO SALAZAR MENDIGUCHÍA: Eso ocurrió en Chiapas. Lo vimos y lo
116. vivimos y a partir de entonces plantones, marchas, paros, como se llame,
117. marchas, etcétera. Todo esto en 25 años nos ha costado diez años efectivos de
118. clases. No estamos exagerando. Lo hemos contabilizado, en 25 años le quitamos
119. a diez generaciones el derecho al futuro, Augusto, por ese tipo de movimientos.

Al construir la versión de que los 25 años del movimiento magisterial “le han quitado el derecho al futuro a diez generaciones”, además como un hecho consumado, casi un crimen imperdonable, Salazar está limitando o negando otros modos alternativos de actuar y construir la realidad social. Esto puede ser atractivo, puesto que provoca en el oyente dejar a un lado las demandas políticas y sociales que los maestros reclaman a su gobierno. Además, guía al oyente a concentrarse en los daños y en la benévola actitud que el gobierno muestra para con los niños.

Cuando Salazar refiere que el movimiento magisterial ha representado *el haberles quitado a diez generaciones el derecho al futuro*, lo hace sobre la base de la creencia existente del derecho de los niños a la educación, y de ésta como posibilidad de transformación de la sociedad y como opción para mejorar las condiciones materiales y la movilidad social de los individuos. Desde esta creencia ampliamente compartida, Salazar controla cómo será interpretado el contenido proposicional de lo enunciado: el enorme costo social que han representado los 25 años *por este tipo de movimientos*.

En el siguiente fragmento, Salazar cita en estilo directo las palabras de los *maestros que están negociando con las autoridades gubernamentales*; además del verbo introductor (dicen), el presente verbal de *vamos a llegar* y *vamos a reponer* se refieren al tiempo de la enunciación original. Como podemos apreciar, en el marco citativo se identifica a los locutores e interlocutores originales (designados como *maestros* y *autoridades gubernamentales*, respectivamente), y al espacio discursivo a través de la sinécdoque *en la mesa*, elementos que dotan de una mayor garantía de autenticación del discurso representado.

132. Los maestros que están negociando en la mesa con las autoridades
133. gubernamentales dicen vamos a llegar a un acuerdo y cuando terminemos
134. vamos a reponer el tiempo perdido. No es cierto, Augusto, por experiencia, esto
135. se ha pactado siempre en otros movimientos y nunca se ha recuperado el
136. tiempo perdido.
137. Usted puede recuperar un objeto que pierda, es más, podemos recuperar la
138. salud cuando la perdemos, pero el tiempo que se pierde no se recupera nunca.
139. Si muchos de estos maestros en condiciones normales no están dispuestos a
140. trabajar ni siquiera una semana en las comunidades rurales, mucho menos que
141. los hagamos trabajar la semana y sábados y domingos para recuperar el tiempo
142. que está perdido, eso es una gran mentira.

Sin embargo, lo que interesa destacar es la falsedad de lo que están proponiendo los maestros (*reponer el tiempo perdido*), en caso de llegar a un acuerdo entre las partes; algo que *se ha pactado siempre en otros movimientos*, pero que nunca han cumplido. Entonces, los maestros están queriendo pactar o negociar algo que de antemano saben que *es una gran mentira* y que también el gobernador lo sabe *por experiencia*.

Por si fuera poco, hay otra razón para que la mentira sea aún mayor y que tiene su explicación en el propio comportamiento de los maestros. En este caso, la oración condicional *si muchos de estos maestros en condiciones normales no están dispuestos a trabajar ni siquiera una semana en las comunidades rurales* representa el pensamiento posible de otras personas; así, utilizando la idea como una creencia ampliamente compartida, que no la presenta como una mera posibilidad, sino de cuya verdad está seguro, Salazar la menciona y atribuye a otros seguida de una conclusión que él saca (*mucho menos que los hagamos trabajar la semana y sábados y domingos para recuperar el tiempo que está perdido*), a partir de lo indicado por la condicional, que no es sino un pensamiento atribuido a otro hablante que Salazar lo presenta como una proposición ya conocida y admitida por la comunidad.

Las conceptualizaciones binarias en la formación de la identidad de los maestros vuelven aparecer en el discurso del gobernador; unas y otras son el centro de la promoción o del desafío. En el siguiente fragmento encontramos los

discursos representados en estilo indirecto de los maestros *moderados* y también la voz de los dirigentes (*el ala radical* del sindicato). El discurso citado de ambos sirve al gobernador para caracterizarlos como grupos, establecer las relaciones que mantienen entre sí y la posición que guardan con respecto al movimiento magisterial. De hecho, la denominación con que se designa a los locutores originales, mediante un sustantivo que los identifica en forma colectiva, “moderados” a unos y “radicales” a otros, muestra por sí mismo un contraste entre ambos.

179. Estamos plenamente informados de lo que ocurre en sus asambleas, Augusto,
180. esas largas asambleas que concluyen en las madrugadas. Conocemos como hay
181. dos corrientes dentro de esa dirigencia. Unos, moderados, que les piden a sus
182. dirigentes que ya pongan un alto a este movimiento y que retornen a sus clases,
183. y otra, los menos, el ala radical. Los que sin tener un cargo formal desde hace
184. varias décadas vienen dirigiendo este movimiento que les hacen creer que van
185. ganando, que van muy bien, que si presionan más al gobierno van a sacar más.
186. Conocemos la posición de estos duros, de estos radicales, y yo quiero hacer un
187. llamado a esa ala moderada, a que democráticamente ponga sobre la mesa su
188. mayoría y decidan ya el retorno a las clases.
189. Los dirigentes no le están diciendo la verdad a sus bases. Las están engañando.
190. Les dicen, al final vamos a negociar los descuentos. No es cierto, maestras y
191. maestros que están en el plantón. No hay ninguna posibilidad de negociar los
192. descuentos que ya impactaron sus cheques y su economía.

El discurso de Salazar, a su vez, proviene de otra fuente no mencionada; *estamos plenamente informados de lo que ocurre en sus asambleas* supone que alguien le ha hecho saber (*informa*) al gobernador (y quizás a sus colaboradores) lo que este a su vez informa. *Conocemos cómo hay dos corrientes dentro de esa dirigencia y conocemos la posición de estos duros, de estos radicales* refuerzan el hecho de estar “plenamente informado” de lo que relata. No es un simple dato marginal, sino que connota el control y el poder que tiene de saber lo que sucede en esas *largas asambleas que concluyen en las madrugadas*, nada se le escapa, hasta lo dicho en las asambleas sindicales llega a sus oídos.

Así, el gobernador no miente cuando reproduce el discurso indirecto atribuido a los “moderados” que emiten a sus dirigentes, marcado por el verbo de comunicación *piden* y el subordinante *que* (*les piden a sus dirigentes que ya pongan un alto a este movimiento y que retornen a sus clases*); “ala moderada” a la que Salazar hace un llamado para que *democráticamente ponga sobre la mesa su mayoría y decidan ya el retorno a las clases*, sobre la base de que la opinión de los maestros “moderados” se cita como diametralmente opuesta a lo que piensan sus dirigentes sindicales.

Si los maestros “moderados” representan la *mayoría*, en cambio el “ala radical” representa la minoría (*los menos*). En el segmento introductor del discurso de los dirigentes, citado indirectamente mediante la expresión *les hacen creer*, Salazar hace una denuncia pública sobre los mismos: *sin tener un cargo formal desde hace varias décadas vienen dirigiendo este movimiento*; entonces, quienes dirigen el movimiento magisterial son casi agentes externos al mismo, plenamente identificados aunque no forman parte del comité seccional a pesar de que “no dan la cara” (línea 175); además, unos dirigentes manipuladores que controlan a los maestros “moderados” con engaños, impidiendo que sus opiniones y actuaciones se desarrollen libremente y “decidan el retorno a clases”.

En (189-192) el gobernador hace oír la voz de los dirigentes y, a la vez, se erige como mensajero de la verdad; cita el discurso de estos en estilo directo que dirigen “a sus bases”: *Les dicen, al final vamos a negociar los descuentos*. Lo que importa no es tanto reproducir el discurso de los dirigentes para apoyar o demostrar lo que dicen, sino para crear la imagen de unos dirigentes que actúan bajo el engaño como principio o norma y a quienes Salazar desenmascara. En fin, las *bases* son las víctimas y los dirigentes los victimarios que *no les hablan con la verdad*.

En el siguiente segmento, la primera persona del plural de la forma verbal *dijimos*, seguida del subordinante *que*, en (206-7) introduce el discurso

indirecto de Salazar, dirigido a los representantes sindicales, mientras que la respuesta de estos aparece en estilo directo, sin verbo introductor, marcado por los dos puntos. El “chantaje” y la “presión” también debían mostrarse como un hecho real, para que resultara efectiva la representación de los dirigentes magisteriales como individuos intransigentes.

206. No firmamos ninguna minuta porque es política de este gobierno, Augusto, no
207. negociar bajo chantaje y presión. Dijimos que la minuta se firmaría cuando
208. levantaran el paro. La respuesta ha sido: no levantamos el paro.

La respuesta *no levantamos el paro* puesta en boca de los dirigentes es una prueba fehaciente de que la negativa a firmar la minuta de acuerdos no es un acto o “política” que el gobierno lleva a cabo deliberadamente, sino consecuencia del “chantaje” y la “presión” bajo los cuales las autoridades están negociando. De hecho, el enunciado *no firmamos ninguna minuta porque es política de este gobierno, Augusto, no negociar bajo chantaje y presión* presupone otro texto; la proposición implícitamente presente que afirma que el gobierno está siendo objeto de chantaje y presión por parte de los dirigentes sindicales.

Sin embargo, el gobernador parece tener una perspectiva demasiada cercana al final real de las demandas políticas y sociales del movimiento magisterial:

212. Nosotros ya no podemos seguir permaneciendo indiferentes al activismo de
213. estos dirigentes que está trayendo daños severos a los niños, como son los
214. daños que ya he mencionado.
215. Y quiero hoy, en el Día de los Maestros, decirle a la dirigencia sindical y a sus
216. bases que si mañana no retornan a las aulas el gobierno va a actuar con mayor
217. determinación y con firmeza.
218. El límite, maestras y maestros, que nos están escuchando en el plantón, el límite
219. es hoy. No se sigan haciendo daño a ustedes mismos, ni le sigan haciendo daño
220. a la niñez.

La audiencia tiene que estar persuadida de que existe una razón significativa que garantiza el daño y el riesgo del paro de labores, así como el activismo de los dirigentes. Una manera de hacer esto es estimular el temor a los perjuicios de los maestros. Salazar logra este efecto emotivo al alentar una representación de los perjuicios como ya consumados algunos y por consumarse otros (el movimiento magisterial representa un peligro para los niños y la educación, la dirigencia sindical es un peligro para los propios agremiados, peligro de que otra vez se le niegue el derecho al futuro a otras generaciones, peligro de que Chiapas vuelva a los tiempos de antes...). Y el papel del gobierno es esforzarse por detener tales daños que están siendo perpetrados por los maestros en paro de labores.

Las frecuentes interrogaciones retóricas en el discurso de Salazar sobre los daños que refiere haber mencionado (las clases perdidas, los desayunos escolares que se están dejando de entregar, que se están echando a perder,...), tales como *¿y quién defiende los derechos de los niños?*, *¿quién está hablando por los niños a los que se les está causando un daño severísimo?*, *¿quién está pensando en ello?*, *¿quién va a pagar esos daños?*, *¿quién va a pagar ese daño irreversible, Augusto?*, *¿quién va a pagar esos daños?*, *¿quién asume el costo?*, son enunciados que no demandan información, sino que ya la tienen implícitamente. Podemos observar en todas estas interrogaciones retóricas un desdoblamiento del hablante; utilizando la modalidad interrogativa, Salazar deja escuchar otra voz que afirma lo contrario de lo que se interroga: “nadie defiende los derechos de los niños”, “nadie está pensando en ello”, “nadie asume el costo”... Así, lo que se plantea no es el motivo del movimiento magisterial, sino cómo este afecta a los ciudadanos. Se trata de hacerles sentir y saber que el conflicto no es sólo del gobierno y el sindicato, sino que llega en toda su magnitud a la sociedad chiapaneca, al pueblo de Chiapas, que esos maestros atentan contra los derechos de los niños, las propiedades y libertades de los ciudadanos.

El problema está relacionado con los dominios conceptuales de “daños”, “pérdidas” y la solución con los dominios conceptuales de “aplicar la ley”, “descuentos”, “ceses, despidos masivos”. El problema y la solución están cercanamente vinculados y ambos se encuentran en el texto; al formularse el problema en términos de los “daños severísimos” que ocasiona, funciona como una legitimación para la solución prevista.

221. Si no regresan a las aulas, a partir de mañana ya no estaremos hablando de
222. descuentos que son irrevocables. A partir de mañana, vamos a hablar de
223. despidos masivos. Vamos empezar a levantar actas de abandono de empleo
224. para todos aquellos que se han negado a presentarse a sus comunidades.
225. Tenemos cómo reemplazarlos. Hay miles de maestros que cada año han salido
226. de las normales y están esperando una oportunidad de ir a trabajar. Están en
227. bolsa de trabajo. Para todos ellos será la oportunidad, si los maestros plantados
228. insisten en prolongar y mantener indefinidamente este paro.
229. Y que no se hable de que el gobierno se está endureciendo o que se está
230. radicalizando, no, ¿qué tan mal, qué tan pervertida no ha estado la política en
231. nuestro país que cuando un gobierno aplica la ley, que cuando toma decisiones
232. que debe de tomar, se dice que actúa con dureza? No, estaremos actuando con
233. sentido absoluto de responsabilidad. No orillen al gobierno, maestras y
234. maestros, a tomar una decisión que va ser dolorosa para nosotros, porque
235. significará ya no la pérdida de unos cuantos días de trabajo, sino la pérdida de
236. un empleo que va a afectar el patrimonio, el destino. Seguramente muchos de
237. sus hijos van a la universidad, van a la escuela, necesitan el trabajo de ustedes.
238. Como dijera mi abuelita, pónganse la mano en el corazón y piensen en ellos.
239. No van a poder obtener más de lo que ya obtuvieron. Un día o un mes que
240. tarde van a tener la misma respuesta. No se dejen engañar por sus dirigentes.
241. El gobierno no está débil, el gobierno no está atemorizado. El gobierno está sí
242. preocupado, pero está actuando con firmeza.
243. No vamos a ceder en aquellas cuestiones ilegales, hagan lo que hagan, como es
244. devolver un fondo que se construyó sobre la base de la comisión de un delito
245. fiscal, eso no, pase lo que pase.
246. Dos, no vamos, porque no está en manos del Ejecutivo, a liberar a ninguno de
247. esos presos que ellos llaman políticos, y que saben perfectamente bien que no
248. son presos políticos, no los vamos a liberar porque no está en manos del
249. Ejecutivo, está en manos del poder Judicial, un poder distinto al nuestro.
250. Pueden realizar una, dos, cinco y diez marchas a El Amate y no van a lograr la
251. liberación.
252. Estos señores están ahí en la cárcel no porque sean maestros. Mucho menos
253. porque sean indígenas. Están ahí en su calidad de presuntos delincuentes
254. porque secuestraron a funcionarios públicos, los tuvieron tres días sin agua, sin
255. comida y totalmente incomunicados y al final, cuando sintieron que se les

256. pasaba la mano, firmaron un documento para decir: “sí, sí los secuestramos,
257. pero lo hicimos sólo para negociar.”
258. Están como se llama en el argot judicial, “confesos” a través de un documento,
259. no hay nada que pueda hacer el gobierno. Lo digo tajantemente, mi querido
260. Augusto. Ya pactamos lo que podíamos pactar, no se dejen engañar por la
261. dirigencia, no van a obtener absolutamente nada más y si no regresan a las
262. aulas mañana, con todo el dolor de nuestro corazón, empezaremos hablar de
263. ceses, de despidos masivos. Y me duele mucho hacer este anuncio en el Día del
264. Maestro, pero hago un llamado a la conciencia de los dirigentes a través de
265. usted, Augusto.
266. AUGUSTO SOLÓRZANO: Señor gobernador, pues muchas gracias por estar
267. aquí con nosotros está mañana. La felicitación es amplia para el magisterio,
268. pero también es una voz firme que se escucha el día de hoy para decirles a
269. aquellos que no quieren regresar a trabajar, cuáles pueden ser las
270. consecuencias, así que no creemos que valga la pena esperar. Señor gobernador,
271. muchas gracias.
272. PABLO SALAZAR MENDIGUCHÍA: No vale la pena, Augusto, y también
273. quiero reconocer en este día el papel responsable que han jugado los medios de
274. comunicación en esta nueva coyuntura con la dirigencia de la Sección 7. Un
275. abrazo Augusto y muy buen día.

En (227-8) el uso de la forma verbal *será* señala el discurso citado del gobernador, es decir, cita implícitamente lo enunciado previamente por él en (225-6): *Para todos ellos será*, como he dicho antes o como acabo de decir, *la oportunidad* para esos miles de maestros que cada año han salido de las normales...; en cambio, la oración condicional (*si los maestros plantados insisten...*) representa el discurso atribuido a los maestros, que el gobernador pone en contacto con los otros enunciados que asume. Así, aunque en ambos casos no hay señales o rasgos de lo que tradicionalmente se denomina cita, es claro que el gobernador hace una afirmación (*para todos ellos será la oportunidad*) en función de lo indicado por la condicional, que es una información atribuida a los maestros.

En suma, Salazar realiza una advertencia que raya en la amenaza; miles de maestros que esperan la oportunidad de trabajo, otros más que “insten en mantener y prolongar el paro indefinidamente”, pero bajo el amago de ser reemplazados por ese ejército de maestros desempleados y un gobernador con la suficiente autoridad para conminar a “los maestros plantados”.

La negación de la construcción impersonal *se hable*, en (229-30), expresa una controversia sobre un discurso posible o probable de ser pronunciado por otros: *el gobierno se está endureciendo o se está radicalizando*. Un intento de supresión de lo que pueden significar, en los discursos de otros, las medidas represivas que ha adoptado el gobierno en contra de los manifestantes, sobre la propia “decisión del gobierno de aplicar la ley”

En (233-6) aparece la negación marcando doble discurso en dos formas distintas. La negación de la primera parte, indica que alguien dijo o pensó que los maestros y maestras estaban orillando al gobierno a tomar la decisión referida. De este modo, sobre los maestros y maestras recae la responsabilidad de sus propios actos y de los que el gobierno realizará *con sentido absoluto de responsabilidad* (líneas 232-3), a consecuencia de verse obligado a tomar esa “dolorosa” decisión. Una decisión de esta naturaleza, sólo la puede tomar y llevar a cabo “con todo el dolor de su corazón” y, más aún, anunciar el despido masivo de maestros en el Día del Maestro, eso sí que al gobernador le “duele mucho”. Su propósito, entonces, es la creación de emociones en su audiencia; la cuestión no es que el gobernador Salazar describa emociones, sino que él mismo muestra emociones, actúa con emociones.

En la segunda parte del enunciado *sino* se comporta como un refutativo e indica la afirmación del gobernador que contrapone a la negación que le precede, en la cual aparece una proposición positiva previamente afirmada como cierta (*significará la pérdida de unos cuantos días de trabajo*) y que, en este caso, la negación *no* la rechaza a la vez que la construcción *sino* la reemplaza por la proposición que propone el gobernador como propia. Y, además, este elemento da paso a lo más importante para el gobernador; lo que subraya y queda en la mente del oyente es la pérdida del empleo de los maestros y maestras.

La proposición *significará* (como se dijo, etc.) *la pérdida de unos cuantos días* compartida por la comunidad, porque se anunció y llevaron a cabo los

“irrevocables descuentos” al salario de los maestros tuvo que estar en el contexto, de modo que si tal discurso no hubiese existido, en el enunciado en el que aparece resultaría inadecuado negarlo. De hecho, en (221-2) el propio gobernador lo cita previamente en su discurso: *Si no regresan a las aulas, a partir de mañana ya no estaremos hablando de descuentos que son irrevocables.*

En la última parte del discurso de Salazar podemos observar una abundancia de enunciados negativos (*no van a poder obtener más de lo que ya obtuvieron; no se dejen engañar por sus dirigentes; el gobierno no está débil, el gobierno no está atemorizado; no vamos a ceder en aquellas cuestiones ilegales...; no vamos a liberar a ninguno de esos presos... no van a lograr la liberación...; no hay nada que pueda hacer el gobierno...; no se dejen engañar por la dirigencia, no van a obtener absolutamente nada más...; no vale la pena*). Todas estas negaciones realizan conexiones intertextuales, pues llevan en sí mismas las afirmaciones que niegan; indican que alguien dijo o pudo pensar la afirmación que se niega.

Su frecuente uso obedece a que el gobernador se propone refutar las afirmaciones u opiniones ajenas en el contexto polémico que él construye. Mediante los enunciados negativos que van más allá de la propia literalidad del mensaje, Salazar logra un mayor potencial de información que si hubiera utilizado simples afirmaciones. En todos y cada una de estos enunciados negativos encontramos un sentido refutativo, por tanto, adquieren un carácter polémico que responden a la opinión implícita del locutor de los enunciados en afirmativo que Salazar le atribuye.

En el cierre de esta “entrevista-mensaje”, la negación con que inicia Salazar su última intervención (*no vale la pena*) remite a la afirmación que presupone en ella. Son las palabras que pertenecen a otros en afirmativo las que elige para negarlas, las de los maestros disidentes que piensan o dicen que “vale la pena” esperar para levantar el paro de labores, hasta negociar favorablemente el pago de los descuentos salariales, la reincorporación de los maestros cesados, así como la liberación de los cuatro maestros presos en El Amate,

acusados de secuestro. En suma, el gobierno ha decidido cuál perspectiva política es preferible, aceptable y cuál “no vale la pena”.

CONCLUSIONES

Desde la perspectiva del análisis crítico del discurso me propuse analizar, en una muestra de textos de la prensa escrita y el texto político del gobernador Salazar, la representación del discurso que, dentro de este paradigma, se concibe como uno de los dos tipos generales de intertextualidad (*intertextualidad manifiesta*), tal como se definió en el capítulo IV.

El enfoque teórico que adoptamos en este estudio considera el carácter intertextual del discurso como un rasgo inherente al mismo, de ahí que a la intertextualidad como práctica discursiva se le presta especial atención en el campo del análisis crítico del discurso. En efecto, en los textos analizados a partir de las dos operaciones básicas (*descripción* y *explicación*) que metodológicamente empleamos para el estudio de la representación del discurso, pudimos constatar que estos se caracterizan por ser esencialmente intertextuales, de tal suerte que el discurso representado se muestra inseparable del contenido de los mismos, y constituye una dimensión fundamental de dichos textos; es decir, las voces y la información que otros aportan les dan forma y existencia.

De esta manera, la utilización del discurso representado no es una práctica fortuita en los discursos estudiados, antes bien el estratégico empleo del mismo les permite a los locutores relatores poner en la escena enunciativa los discursos de otros enunciadores, de acuerdo con sus necesidades comunicativas.

Con base en el análisis, podemos concluir que la selección y disposición de los discursos engastados en los textos de la prensa escrita y el discurso político del gobernador obedece a la (re)creación de representaciones sociales sobre los maestros de la Sección VII del SNTE y el movimiento político que llevaron a cabo para reivindicar sus históricas demandas. En el contexto del conflicto magisterial, la necesidad comunicativa primordial de los locutores principales fue construir una imagen favorable de “nos(otros)” y una imagen desfavorable de “ellos”, es decir, crear nuevos procesos de significación y recordar a sus receptores lo que es considerado socialmente deseable o indeseable.

El análisis mostró que el empleo del discurso representado estaba predominantemente reservado para la estructuración y difusión de dichas representaciones. En este sentido, también podemos concluir que la dimensión intertextual de los textos que nos ocuparon sirve para reconsiderar el carácter constructivo que los discursos propios y ajenos tienen del mundo social y los sujetos que actúan en él.

Si bien el recurso de la representación del discurso tiene gran rendimiento para la construcción de representaciones sociales, esto no quiere decir que paralelamente no se utilizara también como una estrategia con distintos objetivos, por ejemplo, para justificar argumentativamente las decisiones políticas que el gobierno adoptó en contra de los maestros disidentes.

Sin lugar a dudas, entre el discurso político de Salazar y los textos del editorialista existe una convergencia discursiva que estriba en las

representaciones sociales elaboradas, principalmente, a través de los discursos representados que despliegan en sus textos. Esto es, en ambos tipos de texto se categorizó de igual manera a los maestros disidentes y a la lucha política que llevaron a cabo. Por otra parte, no resulta extraña tal coincidencia ya que en el ámbito periodístico y fuera de él se admite que el discurso que se despliega en la prensa escrita (y en los medios en general) tiene estrechos vínculos con el poder, un aspecto que tratamos en capítulo I.

De este modo, no sólo asistimos a un proceso de convergencia discursiva que pone en evidencia la complicidad de un cierto tipo de prensa escrita respecto del poder político, sino que también ambos locutores recurren en términos generales a procedimientos o modos de representación del discurso muy similares, mediante los cuales se empeñan más que en la reproducción de las palabras exactas de otros, en la reformulación del contenido del discurso citado, o bien en otras formas ocultas de citación. Por consiguiente, habernos centrado exclusivamente en la descripción y explicación de las formas típicas de citación hubiera dejado de lado otras maneras de representar el discurso que, como hemos visto, también juegan un papel relevante en la constitución de los textos y en la configuración de las representaciones sociales objeto de nuestro estudio.

Asimismo, ambos locutores tuvieron un privilegiado acceso al discurso público y, a la vez, en sus manos quedó el acceso de otras voces a sus propios discursos, desde el momento mismo en que aparecieron unas y otras se silenciaron. No sólo fueron seleccionadas, ordenadas y recontextualizadas las voces ajenas sino también lo que se les dejó hablar, ejerciendo con esto un evidente control sobre quiénes hablaron, qué tenían que decir, a quiénes y bajo qué circunstancias. Así, como pudimos observar, cuando se les da la palabra a los maestros disidentes o a sus representantes sindicales es para autenticar que realizan actos amenazantes, engañan, no hablan con la verdad, culpan al gobierno y expresan un rencor “real” contra el mismo.

Los locutores relatores tuvieron una posición privilegiada para crear y reproducir particulares representaciones, y se erigieron como los portadores legitimados de esas concepciones o versiones del maestro y el movimiento magisterial. En suma, la posibilidad de decir, significar, decidir y definir determinadas representaciones sobre los maestros disidentes dependió de quienes poseían el poder de intervenir discursivamente en la construcción y difusión de tales representaciones, utilizadas para interpretar el mundo social y propuestas e impuestas como guías para la acción individual o colectiva.

Las significaciones del movimiento magisterial y las acciones, actitudes, creencias, valores e ideas de los maestros que lo protagonizaron, como se ha podido apreciar en el análisis, pertenecen no sólo a los locutores principales de los textos, sino a los otros enunciadores a quienes también se les atribuye la responsabilidad de las mismas, en varias ocasiones identificados de forma colectiva, anónima o imprecisa. Con esto, los locutores las presentan como consensuadas y ampliamente compartidas por toda la comunidad; es decir, en estos casos existe una evidente intención de crear un efecto homogeneizador de las representaciones sociales que vehiculan los discursos representados.

En los discursos analizados se está redefiniendo especialmente la identidad de un grupo de maestros que se proponía como un obstáculo para el sistema educativo estatal, a raíz de la fusión orgánica y normativa de la Secretaría de Educación y los Servicios Educativos para Chiapas emprendida por el gobierno, bajo el argumento de mejorar la calidad de los servicios educativos.

Los maestros federalizados vislumbraron el proyecto de fusión o integración de ambas dependencias como la gran oportunidad de que el gobierno les concediera el mismo trato igualitario (salarial, laboral, etc.) que les ha venido dando a los maestros estatales, pero eso no estaba contemplado en los planes del gobierno. Por el contrario, los derechos reservados a unos y negados a otros se consideraron legitimados.

La identidad de los maestros disidentes se define por oposición con otros maestros y actores sociales. Las representaciones de unos y otros crean diferencias. El discurso representado, como estrategia discursiva, se emplea para crear distancias y enfatizar lo distinto como componente esencial de la identidad de los maestros disidentes; mostrar, demostrar y consolidar tales diferencias convenía en el contexto del conflicto político que el gobierno mantenía con el magisterio.

Los maestros manifestantes se exhibieron junto con sus diferencias frente al resto de los trabajadores de la educación; los que se consideraron valores positivos en estos últimos (desde la voluntad del compromiso con la educación, la responsabilidad con sus labores, el acatamiento a las disposiciones oficiales, hasta la entrega, el sacrificio y el hecho de ser maestros por vocación), en los primeros se representan como valores negativos, de los que carecen y sin ninguna otra aspiración que salir a las calles a protestar, a manifestar su inconformidad, a organizar marchas, plantones y paros de labores, que se explican en términos de actos irracionales, producto de la intransigencia, la sinrazón y el capricho de sus dirigentes sindicales.

En suma, se les identifica por aquello de lo que carecen y por las acciones que el resto de la sociedad está rehusando (amenazas, peligros, daños a la niñez, a la educación, etc.), y también por aquellas acciones “esperadas”, supuestamente exigidas en las voces representadas de determinados grupos sociales, pero que no pueden o no quieren realizar (un cambio de actitud a favor del diálogo, abandonar los tradicionales métodos de lucha, abatir el rezago educativo, la deserción escolar, cumplir con sus labores académicas, evitar la suspensión de clases, etc.).

Se les define por su tradicional activismo político en contra del gobierno, por estar más ocupados y preocupados por mejorar sus condiciones económicas, salariales, sindicales, situación que se representa exclusivamente del orden personal de los maestros, sin ningún efecto benéfico o repercusión

para la práctica educativa que realizan; esas potenciales conquistas no tienen ningún efecto positivo para la educación y sólo se significan como logros de carácter personal.

En relación con su práctica profesional se les caracteriza por su falta de interés y compromiso con la educación y se les adjudica la responsabilidad de la deplorable situación en la que se encuentra el sistema educativo, de la que sólo son pieza clave, pero no la única. Así, la práctica intertextual de los discursos analizados contribuyó a la definición de la identidad del grupo de maestros y el movimiento político que encauzaron.

Al mostrar de los maestros disidentes únicamente aquello que, se supone, los diferencia negativamente del resto de los trabajadores de la educación, los locutores principales los representan mediante acciones, cualidades, características y atributos que están siendo rechazados por la sociedad. Por lo tanto, estas representaciones de los sujetos y sus prácticas sociales, plasmadas en los textos, provocan el rechazo y conducen a los receptores a cuestionarlos y, al mismo tiempo, a separar a los destinatarios de esos discursos de cualquier otra interpretación alternativa que se pudiera ofrecer. Por el contrario, ni en los discursos representantes, ni en los discursos representados aparece un solo ápice de aprobación hacia los maestros disidentes.

La acción política de los maestros no se reconoce en los textos que analizamos como una acción justa, legítima y justificable. Los 25 años de lucha del magisterio chiapaneco se cuestionan, critican y representan desde la perspectiva del modelo predominante vigente en el discurso del gobierno. No existe modelo alternativo alguno que se contraponga para interpretar el movimiento magisterial desde otra perspectiva, en vez de aquella que intrínsecamente lo sitúa en conflicto con los valores políticos y sociales que defienden o anteponen el gobernador y el editorialista.

Asimismo, al representar a los maestros de esta manera se entabla un determinado tipo de relación con ellos. Se exigía a los maestros disidentes un comportamiento que, por ejemplo, el gobierno no estaba llevando a cabo con los maestros (atender sus demandas, promover la participación de los mismos en las políticas públicas educativas, apoyar la profesionalización y capacitación del profesorado, etc.), y esperaba que la decisión unilateral de llevar a cabo la integración de los SECH y la SE fuera aceptada y respetada, sin importarle las consecuencias para los afectados; incluso, cuando el gobierno y las autoridades educativas decidieron que sus acciones (descuentos salariales y despidos masivos de los profesores) habrían de ser acciones de privación que afectaban a los maestros disidentes y sus familias.

Por el contrario, también hemos podido constatar en los discursos de la prensa escrita y en el discurso de Salazar la ausencia de la representación del discurso de otros que, a nivel de las representaciones sociales del maestro y el movimiento que encabezan, puedan considerarse modelos interpretativos alternativos que en un momento dado podrían haber sido empleados para cuestionar el punto de vista o la posición del gobierno que, si bien no le quedó otra opción que el camino del diálogo y la negociación, también recurrió a la represión económica y administrativa, la cual se mostró como inevitable y beneficiosa para la comunidad.

Así, cuando los maestros reclaman sus derechos y demandas pasan de sujetos pasivos que merecen el calificativo de auténticos y verdaderos apóstoles de la educación —a quienes se les asignan roles de entrega, sacrificio, vocación, abnegación y sumisión—, a agentes activos que alteran el orden social establecido y constituyen una seria amenaza que pone en peligro a la educación y a la sociedad. De esta manera, los discursos ayudaron a definir la identidad de los maestros y permitieron a los receptores saber de antemano lo que se esperaba de los maestros y lo que estos podían esperar de los receptores.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, Jean-Claude (1997 [1989]). "L'étude expérimentale de représentations sociales", en Denise Jodelet (dir.). *Les représentations sociales*. 5ª ed. Paris: PUF, pp. 205-223.
- Acosta Cabello, Antonio (coordinador) (2007). *Cómo analizar los tipos de discurso. (Estudio teórico y aplicación práctica: selección de textos para el comentario)*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Aguilar García, Javier (coord.) (1989). *Los sindicatos nacionales: educación, telefonistas y bancarios*, vol. IV. México: GV Editores. (Colección Los Sindicatos Nacionales).
- Alcántara, Felipe (2002). "Prólogo", en Suzanne Eggins. *Introducción a la lingüística sistémica*. España: Universidad de La Rioja. (Traducción, prólogo y glosario de F. Alcántara).
- Alonso, Ernesto (2001). "Las prácticas de citación para exhibir neutralidad y expresar evaluación en el reporte periodístico del discurso político. Una vieja historia entre *Página 12* y el Partido Intransigente", en *signoξseña*. Argentina: Universidad de Buenos Aires, abril, número 12, pp. 71-97.
- Amossy, Ruth (2005). "De l'apport d'une distinction: dialogisme vs polyphonie dans l'analyse argumentative", en Jacques Bres *et al.* (dir.). *Dialogisme et polyphonie: approches linguistiques*. Bruxelles: De Boeck-Duculot, pp. 63-73.

- Arfuch, Leonor (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Arriaga Lemus, María de la Luz (1981). "El magisterio en lucha", en *Cuadernos Políticos*. México: Era, enero-marzo, pp. 79-96.
- Asociación Mexicana de Editores de Periódicos, A. C. (AME) (2005). "A la opinión pública", en *Cuarto Poder*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Editorial Cuarto Poder, S. A. de C. V., 14 de enero.
- Authier-Revuz, Jacqueline (1982). "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive", en *DRLAV*, 28. Paris: Université de Paris VIII, pp. 91-151.
- Authier-Revuz, Jacqueline (1992). "Repères dans le champs du discours rapporté", en *L'information grammaticale*, No. 55, octobre. Paris: Baillière, pp. 38-42.
- Authier-Revuz, Jacqueline (2004). "La représentation du discours autre: Un champ multiplement hétérogène", en Juan Manuel López Muños *et al.* *Le Discours rapporté dans tous ses états*. Paris: L'Harmattan, pp. 35-53.
- Barman, Richard (2004). *A world of Others' Words. Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Bengoechea Bartolomé, Mercedes (1997). "Introducción", en Mercedes Bengoechea Bartolomé y Ricardo Jesús Sola Buil (eds.). *Intertextuality/Intertextualidad*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la U.A.H., pp. 1-13.
- Beriain, Josetxo (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Barcelona: Anthropos. (Colección Autores, Textos y Temas/Hermeneusis; 8).
- Berruecos V., Ma. de Lourdes y Gómez de Mas, Ma. Eugenia (2002). "El acontecimiento Chiapas: Estudio comparativo de prensa mexicana, francesa y quebequense", en Bob Hodge, Rose Lema y Hans Saettele (eds.) *Discurso, sociedad y lenguaje: una anamorfosis en el nuevo milenio*. Muenchen: Lincom Europa, pp. 384-403.
- Blommaert, Jan (2001). "Context is/as Critique", en *Critique of Anthropology*. Vol. 21(1). London: Sage Publications, pp. 13-32.

- Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Boyer, Henri (2003). *De l'otre côté du discours. Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris: L'Harmattan.
- Burbules, Nicholas C. y Callister, Thomas A. (h) (2001 [2000]). *Watch IT. The Risks and Promises of Information Technologies for Education*. Westview Press. [Cito por la trad. al esp.: *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica].
- Caballero Rodríguez, M^a. del Rosario (2001). "Técnica del argumento y argumento de la técnica: heterogeneidad, intertextualidad e interdiscursividad de un texto informático", en *Discurso y Sociedad*. Barcelona: Gedisa, vol. 3 (3), pp. 11-37.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Vals, Amparo (2007 [1999]). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camargo Fernández, Laura (2004). "El estilo directo y el estilo indirecto. De las gramáticas del español al análisis del discurso y la pragmática", en Milka Villayandre Llamazares (ed.). *Actas del V Congreso de Lingüística General*. Madrid: Arco/Libros, pp. 479-489.
- Camargo Fernández, Laura (2005). "Cuando decir equivale a pensar. La función evaluadora de las citas directas en la conversación en español", en *Interlingüística* 15, marzo. Valencia: Asociación Jóvenes Lingüistas, pp. 237-246.
- Canclon, Elaine D. y Spacagna, Antoine (1994). "Introduction", en Elaine D. Canclon y Antoine Spacagna (eds.). *Intertextuality in Literature and Film*. Florida: University Press of Florida, pp. 1-7.
- Castañón Gamboa, Fernando (2003). *La imprenta y el periodismo en Chiapas*. 2^a ed. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH-Rodrigo Núñez Editores. (Colección Rescate y Patrimonio).
- Charaudeau, Patrick (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Charaudeau, Patrick (1998). "La télévision peut-elle expliquer?", en Jérôme Bourdon y François Jost (dir.). *Penser la télévision*. Paris: Nathan, pp. 249-274.

- Charaudeau, Patrick (2000). "Las problemáticas de base de una lingüística de discurso", en José Jesús de Bustos Tovar *et al.* (eds.), en *Lengua, Discurso, Texto* (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso), vol. I. Madrid: Visor, pp. 39-52.
- Charaudeau, Patrick (2003 [1997]). *Le discours d'information médiatique*. Paris: NATHAN/HER. [Cito por la trad. al esp.: *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa].
- Charaudeau, Patrick (2004). *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris: Vuibert.
- Chauradeau, Patrick y Maingueneau, Dominique (dir.) (2005 [2002]). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Editions du Seuil. [Cito por la trad. al esp.: *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu].
- Chilton, Paul A. (2004). *Analysing Political Discourse. Theory and Practice*. London: Routledge.
- Chilton, Paul A. y Schäffner, Christina (2000 [1997]). *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 2*. London: Sage. [Cito por la trad. al esp.: "Discurso y política", en Teun A. van Dijk (comp.). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II*. Barcelona: Gedisa, pp. 297-329].
- Chilton, Paul A. y Schäffner, Christina (2002). "Introduction. Themes and principles in the analysis of political discourse", en Paul A. Chilton, y Christina Schäffner (eds.). *Politics as Text and Talk: analytic approaches to political discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 1-41.
- Chouliaraki, Lilie y Fairclough, Norman (2001 [1999]). *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Coulmas, Florian (1986) "Reported speech: Some general issues", en Florian Coulmas (ed.). *Direct and Indirect Speech*. Berlin: Mouton Gruyter, pp. 1-28.
- Cueto Vallverdú, Natalia (2002). *Representación e inferencia. El proceso de la interpretación*. Oviedo: Departamento de Filología Española, Universidad de Oviedo.

- Darde, Jean-Noël (1988). "Discours rapporté–Discours de l'information: l'enjeu de la vérité", en Patrick Charaudeau (dir.). *La presse: produit, production, réception*. Paris: Didier érudition, pp. 93-111.
- Díaz Barriga, Ángel e Inclán Espinosa, Catalina (2001). "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", en *Revista Iberoamericana de Educación*. México: OEI, enero-abril, pp. 17-41.
- Donaire, María Luisa (1998). "Los caminos del locutor. Reflexiones acerca de la polifonía enunciativa", en Teresa García-Sabell Torno *et al.* (eds). *Les chemins du text*. Tomo II. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 48-56.
- Duranti, Alessandro (2000 [1997]). *Linguistic anthropology*. 1ª ed. Cambridge: Cambridge University Press. [Cito por la trad. al esp.: *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press].
- Durkheim, Emile (1974 [1898]). "Representations individuelles et représentations collectives", en *Sociologie et philosophie*, 4ª ed. París: PUF, pp. 13-50. [Publicado en: *Revue de Métaphysique et de Morale*, t. VI, mai].
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman (1995a). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Fairclough, Norman (1995b). *Media Discourse*. London: Hodder Arnold.
- Fairclough, Norman (2000). *New Labour, New Language?* London: Routledge.
- Fairclough, Norman (2003 [2001]). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage. [Cito por la trad. al esp.: "El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales", en Ruth Wodak y Michael Meyer (compiladores). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 179-203].
- Fairclough, Norman (2004a [2003]). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, Norman (2004b) "Critical Discourse Analysis in Researching Language in the New capitalism: Overdetermination, Transdisciplinarity, and Textual Analysis", en Lynne Young y Claire

- Harrison (eds.). *Systemic functional linguistics and critical discourse analysis: studies in social change*. London: Continuum, pp. 103-122.
- Fairclough, Norman y Wodak, Ruth (2000 [1997]) *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 2*. London: Sage. [Cito por la trad. al esp.: "Análisis crítico del discurso", en Teun A. van Dijk (comp.). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, pp. 367-404].
- Farr, Robert M. (1986 [1984]). "Las representaciones sociales", en Serge Moscovici *et al. Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France. [Cito por la trad. al esp.: Serge Moscovici *et al. Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, pp. 495-506].
- Farr, Robert M. (2003 [1998]). "From Collective to Social Representations: Aller y Retour", en *Culture & Psychology*. Sage Publications, vol. 4, nº 3, september. [Cito por la trad. al esp.: José Antonio Castorina (compilador). "De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta", en *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, pp. 153-175].
- Figuerola, Pepe (2005). "Café Avenida", en *Cuarto Poder*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Editorial Cuarto Poder, S. A. de C. V., 17 de enero, p. A10.
- Flament, Claude (1997 [1989]). "Structure et dynamique de représentations sociales", en Denise Jodelet (Dir.). *Les représentations sociales*. 5ª ed. Paris: PUF, pp. 224-239.
- Fowler, Roger *et al.* (1983 [1979]). *Language and control*. Londres: Routledge & Kegan Paul. [Cito por la trad. al esp.: *Lenguaje y control*. México. Fondo de Cultura Económica].
- Gee, James Paul (1999). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London: Routledge.
- Gignoux, Anne Claire (2005). *Initiation à l'intertextualité*. Paris: Ellipses.
- Girón Alconchel, José Luis (1993). *Introducción a la explicación lingüística de textos. Metodología y práctica de comentarios lingüísticos*. 3ª ed. Madrid: Edinumen.
- Gobierno del Estado de Chiapas (1982). *Almanaque de Chiapas*. México: Almanaque de México, S. A.

- Gobierno del Estado de Chiapas (2001). *Plan de Desarrollo Chiapas 2001-2006*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Goin, Andrea (2007). *Aspectos polifónicos del discurso lírico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guerrero Tapia, Alfredo (2000). "La noción de igualdad en la cultura mexicana", en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero Tapia (coordinadores). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: UNAM, pp. 187-219.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2003 [1997]). *Comentario pragmático de textos polifónicos*. 2ª ed. Madrid: Arco/Libros.
- Harré, Rom (1997 [1989]). "Grammaire et lexiques, vecteurs des représentations sociales", en Denise Jodelet (dir.) *Les représentations sociales*. 5ª ed. Paris: PUF, pp. 149-169.
- Hasan, Ruqaiya (1992). "Meaning in sociolinguistics theory", en Kingsley Bolton y Helen Kwoh (eds.). *Sociolinguistics today: international perspectives*. London: Routledge, pp. 210-237.
- Hernández Grajales, Gregorio (2004). *El normalismo rural en Chiapas. Origen, desarrollo y crisis*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: sin editorial.
- Ibáñez Gracia, Tomás (1988). "Representaciones sociales. Teoría y método", en Tomás Ibáñez Gracia (coord.) *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Carto-tec, S. A/Sendai ediciones, pp. 14-90.
- INEGI (1993). *Chiapas. Síntesis de resultados. XI Censo General de Población y Vivienda 1990*. México: INEGI
- INEGI (2002). *Chiapas: perfil sociodemográfico. XII Censo General de Población y Vivienda 2000*. México: INEGI.
- Jäger, Siegfried (2003 [2001]). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage Publications. [Cito por la trad. al esp.: "Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos, en Ruth Wodak y Michael Meyer (compiladores). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 61-100].

- Jodelet, Denise (1986 [1984]). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici *et al.* *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France. [Cito por la trad. al esp.: Serge Moscovici *et al.* *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, pp. 469-494].
- Jodelet, Denise (1997 [1989]). "Représentations sociales: un domaine en expansion", en Denise Jodelet (dir.). *Les représentations sociales*. 5ª ed. Paris: PUF, pp. 47-78.
- Jodelet, Denise (2000). "Presentación. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras", en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero Tapia (coordinadores). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: UNAM, pp. 7-30.
- Johansson, Mikael (2000). *Recontextualisation du discours d'autrui. Discours représenté dans l'interview politique médiatique*. Turku: Annales Universitaris Turkuensis.
- Komur, Greta (2004). "Les modes du discours rapporté dans la presse et leurs enjeux polyphoniques", en *Pratiques*. CRESEF: Metz, France, No. 123/124, pp. 57-74.
- Kress, Gunther (1990). "Critical Discourse Analysis", en *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 11. USA: Cambridge University Press, pp. 84-99.
- Kristeva, Julia (1980). *Desire in language: a semiotic approach to literature and art*. New York: Columbia University Press.
- Larouche-Bouvy, Danielle (1988). "Émergence de l'interaction verbale dans la presse écrite: fonction de la citation", en Patrick Charaudeau (dir.). *La presse: produit, production, réception*. Paris: Didier érudition, pp. 113-130.
- Lemke, J. L. (1985). "Ideology, Intertextuality, and the Notion of Register", en James D. Benson y William S. Greaves. *Systemic Perspectives on Discourse: Selected Theoretical Papers from the 9th International Systemic Workshop*. Vol. 1. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 275-294.
- Línea Proletaria-Popular (1985). *Un antes*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Sección VII del SNTE.
- Lloyd, Barbara y Duveen, Gerard (2003 [1990]). "A semiotic analysis of the development of social representations of gender", en *Social*

- Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge UP: The Press Syndicate of the University of Cambridge. [Cito por la trad. al esp.: José Antonio Castorina (compilador). "Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género", en *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, pp. 41-63].
- López Muñoz, Juan Manuel (2004). "Effacement énonciatif et co-construction de l'opinion dans les forums du journal *Le Monde*", en *Langages*, 156, décembre. Paris: Larousse, pp. 79-95.
- Lorda, C. Ubaldina (1997). "La relation de déclarations politiques: hétérogénéité et mise en scène de la parole", en *Pratiques*. Metz : CRESEF, N° 94, juin, pp. 62-74.
- Loyo Brambila, Aurora (1980). *El movimiento magisterial de 1958 en México*. 2ª ed. México: Era.
- Lozano, Jorge, Peña-Marín, Cristina y Abril Curto, Gonzalo (1997). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. 5ª ed. Madrid: Cátedra.
- Maingueneau, Dominique (1980 [1976]). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris : Hachette. [Cito por la trad. al esp.: *Introducción a los métodos del discurso*. Argentina: Hachette].
- Maingueneau, Dominique (1984). *Genèses du discours*. Deuxième édition. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- Maingueneau, Dominique (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Maldonado, Concepción (1991). *El discurso directo y el discurso indirecto en español*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Marnette, Sophie (2004). "L'effacement énonciatif dans la presse contemporaine", en *Langages*, 156, décembre. Paris: Larousse, pp. 51-64.
- Martínez Mendoza, Sarelly (2004). *La prensa maniatada. El periodismo en Chiapas de 1827 a 1958*. México: Fundación Manuel Buendía-Gobierno del Estado de Chiapas.

- Martínez Mendoza, Sarelly (2007). "El periodismo en Chiapas durante el gobierno de Absalón Castellanos Domínguez", en *Revista Pueblos y fronteras digital*, número 3.
http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a07n3/misc_04.html
Consultado: 12 de diciembre de 2007.
- Martín Menéndez, Salvio (2000). "Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso", en José Jesús de Bustos Tovar *et al.* (eds.), en *Lengua, Discurso, Texto* (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso), vol. I. Madrid: Visor, pp. 923-943.
- Martín Rojo, Luisa (1997). "Intertextuality and the construction of a new female identity", en Mercedes Bengoechea Bartolomé y Ricardo Jesús Sola Buil (eds.). *Intertextuality/Intertextualidad*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la U. A. H., pp. 81-98.
- Martín Rojo, Luisa, Pardo, M.^a Laura y Whittaker, Rachel (1998). "El análisis crítico del discurso: una mirada indisciplinada", en Luisa Martín Rojo y Rachel Whittaker (eds.). *Poder-decir o El poder de los discursos*. Madrid: Arrecife, pp. 9-33.
- Matute, Álvaro y Danis, Martha (1982). "Presentación", en Álvaro Matute y Martha Danis (compiladores). *Vasconcelos. El político y el educador. Textos selectos de las jornadas vasconcelianas*. México: UNAM, pp. 5-11.
- Méndez García de Paredes, Elena (2000). "La literalidad de la cita en los textos periodísticos", en *Revista Española de Lingüística*. Año 30, fasc. 1, enero-junio. Madrid: Gredos, pp. 147-167.
- Monsiváis, Carlos (2001 [1987]). "La disidencia magisterial: los apóstoles se cansaron de serlo", en Carlos Monsiváis. *Entrada libre. Crónicas de la sociedad que se organiza*. México: Ediciones Era, pp. 167-201.
- Morawsky, Stefan (1970). "The Basic Functions of Quotation", en A. J. Greimas (ed). *Sign, Language, Culture*. The Hague: Mouton, pp. 690-705.
- Moscovici, Serge (1976 [1961]). *La psychanalyse, son image et son public*. 2^a ed. Paris: PUF.
- Moscovici, Serge y Marková, Ivana (2003 [1998]). "Presenting Social Representations: A Conversation", en *Culture & Psychology*, vol 4, n° 3, september. [Cito por la trad. al esp.: "La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici", en José Antonio

- Castorina (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, pp. 111-152].
- Mourad, Ghassan y Desclés, Jean-Pierre (2004). "Identification et extraction automatique des informations citationnelles dans un texte", en Juan Manuel López Muños *et al.* *Le Discours rapporté dans tous ses états*. Paris: L'Harmattan, pp. 397-409.
- Padilla Peñaloza, Ezequiel (1929). *La educación del pueblo. Discursos*. México: Herrero Hermanos.
- Peláez Ramos, Gerardo (1980). *Insurgencia magisterial*. México: Edisa.
- Peláez Ramos, Gerardo (2000). *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. 2ª ed. México: STUNAM.
- Peña Zepeda, Jorge y Gonzales, Osmar (2001) "La representación social. Teoría, método y técnica", en María Luisa Tarrés (coordinadora). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO-El Colegio de México, pp. 327-372.
- Perelman, Chaïn y Olbrechts-Tyteca, Lucie. (2000 [1989]). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles. [Cito por la trad. al esp.: *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos].
- Perrin, Laurent (2004). "Polyphonie et autres formes d'hétérogénéité énonciative: Bakhtine, Bally, Ducrot, etc.", en *Pratiques*. CRESEF: Metz, France, No. 123/124, pp. 7-26.
- Phillips, Louise y Jørgensen, Marianne W. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage.
- Piégay-Gros, Nathalie (1996). *Introduction à l'Intertextualité*. Paris: Dunod.
- Plett, Heinrich F. (1991). "Intertextualities", en Heinrich F. Plett (ed.). *Intertextuality*. Germany: Walter de Gruyter, pp. 3-29.
- Pocheptsov, Georgii (1998). "Processes of political communication in the USSR", en Paul A. Chilton, Mikhail V. Ilyin y Jacob L. Mey (eds.). *Political Discourse in Transition in Europe 1989-1991*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 51-68.

- Portela Alvarado, Ruperto (1994). *Desarrollo del ejercicio periodístico en Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Secys-Cobach-Spaunach.
- Prawda, Juan (1989). *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*. México: Grijalbo.
- Raiter, Alejandro (2002). "Representaciones sociales", en Alejandro Raiter (comp.). *Representaciones sociales*. Buenos Aires: EUDEBA, pp. 11-29.
- Ramírez Plascencia, Jorge (2001). "Innovación metodológica en una época de ruptura. Apuntes para su comprensión", en María Luisa Tarrés (coordinadora). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO-El Colegio de México, pp. 373-403.
- Reboul, Olivier (1986 [1980]). *Langage et idéologie*. Paris: Presse Universitaires de France. [Cito por la trad. al esp.: *Lenguaje e ideología*. México: Fondo de Cultura Económica].
- Reyes, Graciela (1984). *Polifonía textual. La citación en el relato literario*. Madrid: Gredos.
- Reyes, Graciela (1994a [1990]). *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. 2ª ed. Barcelona: Montesinos Editor.
- Reyes, Graciela (1994b). "La cita en español: gramática y pragmática", en Violeta Demonte (ed.). México: El Colegio de México, pp. 591-627.
- Reyes, Graciela (1996 [1994]). *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. 2ª ed. Madrid: Arco/Libros.
- Reyes, Graciela (2002 [1993]). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. 3ª ed. Madrid: Arco/Libros.
- Rimé, Bernard (1986 [1984]). "Lenguaje y comunicación", en Serge Moscovici et al. *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France. [Cito por la trad. al esp.: Serge Moscovici et al. *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, pp. 535-571].
- Rincón Ramírez, Carlos (1996). *Relaciones de poder y dominio en el movimiento magisterial en Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.

- Rincón Ramírez, Carlos (2006). *El discurso político educativo en Chiapas. Desafíos del pensamiento crítico*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Rosier, Lawrence (2002). "La presse et les modalités du discours rapporté: l'effet d'hyperréalisme du discours direct surmarqué ", en *L'information grammaticale*, No. 94, juin. Paris: Baillière, pp. 27-32.
- Rouquette, Michel-Louis (1986 [1984]). "La comunicación de masas", en Serge Moscovici et al. *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France. [Cito por la trad. al esp.: Serge Moscovici et al. *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, pp. 627-647].
- Ruiseñor Esquinca, Carlos (1994). *El precio de la noticia. Crónica de medio siglo 1944-1994*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Editorial Diálogo.
- Saldívar, Americo (1983). *Ideología y política del Estado mexicano*. México: Siglo XXI.
- Salinas Álvarez, Samuel e Imaz Gispert, Carlos (1984). *Maestros y Estado*, vol. II. México: Universidad Autónoma de Guerrero-Universidad Autónoma de Zacatecas-Editorial Línea. (Serie Estado y Educación en México).
- Sánchez, Karina (2002). "Políticos y periodistas. Roles discursivos en competencia", en Alejandro Raiter (comp.) *Representaciones sociales*. Buenos Aires: EUDEBA, pp. 63-74.
- Santander Molina, Pedro (2002). "Acceso y discurso referido en el periodismo televisivo", en *Discurso y Sociedad*, vol. 4 (2). Barcelona: Gedisa, pp. 9-32.
- Sauer, Chistoph (2002). "Ceremonial text and talk. A functional-pragmatic approach", en Paul A. Chilton y Christina Schäffner (eds.) *Politics as Text and Talk: analytic approaches to political discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 111-42.
- Schutz, Alfred (1974 [1953]). "Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action", en *Philosophy and Phenomelogical Research*, vol. 4, september. Schutz, Alfred (1962). *Collected Papers: I. The problem of Social Reality*. La Haya, Holanda: Martinus Nijhoff. [Cito por la trad. al esp.: "El sentido común y la interpretación científica de la acción humana", en *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 35-70. [Maurice Natanson (compilador)].

- Secretaría de Educación Pública (2005). *Reporte de Indicadores Educativos*. México: SEP.
- Secretaría de Gobernación (1992). "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", en *Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*. México, D. F., 19 de mayo, tomo CDLXIV, No.11, pp. 4-14.
- Secretaría de Gobierno (2004a). "Publicación No. 1720-A-2004. Decreto de disolución del organismo público descentralizado denominado 'Servicios Educativos para Chiapas' y su incorporación a la Secretaría de Educación". *Periódico Oficial. Órgano de difusión oficial del estado libre y soberano de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 29 de diciembre, No. 280, pp. 17-23.
- Secretaría de Gobierno (2004b). "Decreto de Ley de Educación para el Estado de Chiapas". *Periódico Oficial. Órgano de difusión oficial del estado libre y soberano de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 16 de junio, No. 241, pp. 3-46.
- Singéry, Jacky (2001 [1994]). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France. [Cito por la trad. al esp.: "Representaciones sociales y proyecto de cambio tecnológico en empresa", en Jean-Claude Abric (dir.). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán, pp. 159-193].
- Street, Susan (1995). "La democracia «desde abajo»: construyendo «la dignidad» a partir del movimiento magisterial chiapaneco, en *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*. México: Universidad de Guadalajara. Vol. II, No. 3, mayo-agosto, pp. 61-82.
- Tarrés, María Luisa (2001). "Prólogo", en María Luisa Tarrés (coordinadora). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO-El Colegio de México, pp. 9-34.
- Thompson G., Roberto (1983). *Problemática agraria y política petrolera en Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: H. Congreso del Estado de Chiapas-Centro de Investigaciones Ecológicas del Sureste.
- Titscher, Stefan et al. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: Sage.

- van Dijk, Teun A. (2002) "Political discourse and political cognition", en Paul A. Chilton y Christina Schäffner (eds.) *Politics as Text and Talk: analytic approaches to political discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 203-237.
- van Dijk, Teun A. (2005 [1997]). *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction*. Vol. 2. London: Sage. [Cito por la trad. al esp.: "El discurso como interacción en la sociedad", en Teun A. van Dijk (compilador). *El discurso como interacción social*. 2ª reimpresión. Barcelona: Gedisa, pp. 19-66].
- van Leeuwen, Theo (2002). "Genre and field in critical discourse analysis: a synopsis", en Michael Toolan (ed.). *Critical Discourse Analysis. Critical Concepts in Linguistics*. Vol. II. London: Routledge, pp. 166-199.
- Vasconcelos, José (1950). *Discursos. 1920-1950*. México: Ediciones Botas.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (1997). *La construcción de representaciones sociales. Discurso político y prensa escrita. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Villanueva, María Luisa (1998). "Oralidad y escritura: estrategias retóricas de la ficcionalización en el texto de la prensa escrita", en Teresa García-Sabell Torno et al. (eds). *Les chemins du text*. Tomo II. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 240-252.
- Vincent, Diane (2004). "Discours rapporté, représentations sociales et présentation de soi", en Juan Manuel López Muñoz, Shopie Marnette et Laurence Rosier. *Le discours rapporté dans tous ses états*. Paris: L'Harmattan, pp. 235-244.
- Vincent, Diane y Dubois, Sylvie (1997). *Le discours rapporté au quotidien*. Québec: Nuit blanche éditeur.
- Vincent, Diane y Perrin, Laurent (1999). "On the narrative vs. non-narrative functions of reported speech: A socio-pragmatic study", en *Journal of Sociolinguistics*, USA: Blackwell Publishing Ltd., 3/3, pp. 219-313.
- Vion, Robert (2004). "Modalités, modalisation et discours représentés", en *Langages*, 156, décembre. Paris: Larousse, pp. 96-110.

- Virtanen, Tuija (2005). "‘Polls and surveys show’. Public opinion as a persuasive device in editorial discourse", en Helena Halmari y Tuija Virtanen (eds.) *Persuasion Across Genres. A linguistic approach*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, pp. 153-180.
- von Münchow, Patricia (2004). "La Structuration du champ de la représentation du discours autre à la lumière d’une linguistique de discours comparative", en Juan Manuel López Muñoz, Shopie Marnette et Laurence Rosier. *Le discours rapporté dans tous ses états*. Paris: L’Harmattan, pp. 479-489.
- Wilson, Deirdre y Sperber, Dan (1990 [1988]). "On internal representations and natural language use", en Ruth M. Kempson (ed.). *Mental representations. The interface between language and reality*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 133-153.
- Windisch, Uli (1989). "Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. L’exemple du raisonnement et du parler quotidiens", en Denise Jodelet (dir.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, pp. 185-201.
- Wodak, Ruth (1996). *Disorders of Discourse*. London: Longman.
- Wodak, Ruth (2000). "¿La sociolingüística necesita una teoría social? Nuevas perspectivas en el análisis crítico del discurso", en *Discurso y Sociedad*, vol. 2, Nº 3, septiembre, pp. 123-147.

ANEXOS

Anexo 1. Editoriales

Editorial 1

Maestros de la Nueva Generación

Diario de Chiapas, 1/II/2005, p. 2

1. Desde hace mucho tiempo, más de 30 años, la sociedad chiapaneca viene
2. demandando un cambio de actitud entre los maestros, sobre todo de la Sección
3. VII del SNTE.
4. Los padres de familia y muchos de los que fueran niños y jóvenes estudiantes,
5. sobreviven todavía impactados por la posición radical de muchos de los
6. grupos magisteriales.
7. Los analistas se la han pasado recomendando a los dirigentes magisteriales, la
8. necesidad de cambiar sus métodos de lucha.
9. Las dirigencias no han podido responder a sus afiliados porque se han
10. encariñado con los métodos tradicionales de lucha, salir a las calles y plantarse.
11. El diálogo no ha tenido la fuerza para llegar a acuerdos.
12. La imagen que muchas familias tienen, sobre todo, de los maestros de Chiapas
13. que siguen respaldando estos métodos de lucha y estas posiciones radicales, es
14. la peor.
15. Hablar de los maestros en algunas familias no siempre es afortunado, porque
16. la mayoría de estos se encuentran comprometidos con sus propios intereses y
17. se olvidan de sus deberes.
18. Por eso, cuando conocemos por los medios de información, de la existencia de
19. una nueva Generación de maestros de la Sección VII del SNTE, nos
20. interesamos en conocer sus posiciones.
21. Aquí es donde está lo afortunado, porque mientras hay grupos magisteriales
22. que están “combatiendo” la integración o fusión de los Servicios Educativos
23. para Chiapas y la Secretaría de Educación, en una sola estructura, sin conocer
24. sus ventajas y propósitos; este grupo de sindicalizados del magisterio está
25. desarrollando “talleres de análisis”.
26. Esto quiere decir, que antes de sumarse a la resistencia en contra de la fusión,
27. han optado por valorar sus ventajas y lo más importante el compromiso que
28. tienen los maestros.
29. Por lo que se conoce de estos talleres de los maestros de la Nueva Generación,
30. el asunto desde luego, como lo informara el Secretario de Educación del
31. gobierno del Estado, Alfredo Palacios Espinosa, es un hecho y por lo tanto, ya
32. no es posible oponerse a esta realidad, sino por el contrario sumarse a este
33. esfuerzo.
34. El propósito de la nueva estructura en el estado, que comprende la integración
35. administrativa e institucional de los Servicios Educativos para Chiapas y de la
36. Secretaría de Educación, es definitivamente el de la búsqueda de la calidad
37. educativa.
38. Para esto es importante optimizar los recursos existentes, tanto financieros
39. como humanos.
40. Comenzar por reorganizar las actividades y la estructuración de atención para
41. evitar duplicidades.
42. Sin embargo, una nueva estructura del sistema educativo para que alcance el
43. éxito de la calidad que se está buscando necesita de aliados.
44. Los aliados naturales del nuevo proceso educativo en Chiapas son los
45. maestros.
46. En este contexto es digno de mencionar las conclusiones de estos talleres de
47. esta nueva generación de maestros de la sección VII:
48. a) Hay mucho trabajo por hacer. b) Hay que entender el proceso administrativo

49. de la educación en Chiapas. c) Construir un proyecto educativo. d) Promover la
50. mayor cobertura educativa. e) Actualizar y mejorar la infraestructura de la
51. educación pública. f) promover mayor inversión del estado en educación y g)
52. Capacitar a los maestros.
53. En este esquema podemos encontrar los verdaderos retos de los maestros.
54. No es el problema central la reubicación de quienes, desde hace mucho no
55. tienen contacto con las aulas escolares.
56. No es el reacomodo al problema en estos momentos, es algo más.
57. Los derechos y las prestaciones laborales de los que están involucrados en la
58. reestructuración, están garantizados, ya que este es el compromiso del
59. gobierno del estado.
60. El problema mayor es lo que los maestros en esta Nueva Generación plantean
61. con sencillez: construir el proyecto educativo del futuro en Chiapas.
62. Esta debe ser la principal ocupación de los maestros para intentar concebir ese
63. modelo que debe fundarse a la mayor brevedad posible, y que dependerá de la
64. agilidad con la que los maestros asuman la estructuración y trabajen en el
65. diseño del nuevo proyecto.
66. Hay mucho trabajo por hacer, peor a estas alturas es explicable el cansancio y la
67. frustración que viven los maestros, que han sido exhortados y hasta
68. comprometidos a marchar y a estar en los plantones en más de treinta años de
69. una lucha que ha dejado de ser precisa, y que en muchos se deriva de
70. circunstancias e intereses personales de las dirigencias sindicales.
71. A estas alturas ya no hay porque pensar en resistirse a los cambios, al contrario
72. hay que entenderlos y sumarse al diseño de los nuevos modelos educativos en
73. los distintos niveles del proceso de educación en Chiapas.
74. Los maestros de la Nueva Generación sorprenden, porque no se quejan ni
75. reclaman atención personalizada del gobierno estatal y, por el contrario,
76. sorprenden por estar en otra dimensión de mayor utilidad para la renovación
77. de ideales y hasta de sueños en materia educativa.
78. Las palabras mágicas: Hay que entender el nuevo proceso educativo y hay que
79. construir el proyecto que reclama la sociedad chiapaneca.
80. Una exigencia a estas alturas, también es reconocida por esta Nueva
81. Generación de Maestros de la Sección VII: Hay que capacitarse y actualizarse
82. para estar a la altura de las circunstancias, en la búsqueda de la mejora de la
83. calidad de la educación en Chiapas.
84. Hay que estudiar, entender el nuevo proceso, aportar ideas para el nuevo
85. proyecto y capacitarse para responder a nuevos retos.
86. Esta es una ruta novedosa, aunque conocida, siempre ha sido la más
87. despreciada y sometida a los métodos tradicionales de lucha.
88. La resistencia por sistema debe terminarse, para dar lugar al primer aporte de
89. los maestros, la lucidez para entender y sumarse a la fusión de los sistemas
90. educativos que está en marcha a partir del mes de enero.

Editorial 2

Niños y niñas a la escuela

Diario de Chiapas, 5/II/2005, p. 2

1. Todavía existen algunos ciudadanos que no terminan de reconocer, la
2. importancia de las acciones coordinadas entre el gobierno del Estado de
3. Chiapas y de la UNICEF, para que los niños y las niñas se inscriban en sus
4. respectivos centros de educación básica.
5. Esta es una convocatoria amplia, para que los padres de familias asuman el
6. compromiso de inscribir a sus hijos y garanticen de esta manera su educación y
7. una vida mejor para el futuro.
8. Hasta ahora se registran alrededor de 92 mil niños que se encontraban sin
9. posibilidades de educarse.
10. Esta cifra ahora será atendida gracias a los esfuerzos conjuntos de los
11. principales actores de la vida estatal: El gobierno de la entidad, los Presidentes
12. Municipales, los maestros, los padres de familia y la sociedad en general.
13. El propósito es alcanzar la meta de inscribir a estos 92 mil niños en edad
14. escolar, de por lo menos 26 municipios que están siendo atendidos con mayor
15. determinación, porque es ahí donde se localiza la mayor cantidad de niños
16. necesitados de escuela.
17. La UNICEF está interesada en apoyar al gobierno del estado, para que se
18. cumplan las metas trazadas, y no quede uno solo sin un lugar donde estudiar.
19. Es evidente que de esta manera se están combatiendo los rezagos educativos,
20. como la deserción, la reprobación y los niños que todavía no cuentan con la
21. atención elemental educativa.
22. A la par de este programa que busca promover que ningún niño se quede sin
23. escuela, también están operando desde la Secretaría de Educación por
24. instrucciones directas del Gobernador Pablo Salazar Mendiguchía: el Programa
25. en contra del analfabetismo, el Plan estratégico rector para abatir la reprobación
26. y el proyecto para mejorar la calidad educativa.
27. Preocupa que los maestros no se manifiesten, ni se pronuncien a favor de estos
28. esfuerzos que cuentan con el respaldo internacional, y se descubra en algunas
29. páginas de los periódicos, declaraciones que plantean la posición
30. tradicionalmente antagónica de los representantes magisteriales.
31. Están a estas alturas los maestros, por lo menos eso manifestaron sus
32. representantes, más preocupados por aclarar versiones de un accidente de
33. tránsito o por difundir su desacuerdo sobre la fusión en el sector educativo.
34. Mientras el gobierno del estado, con el fortalecimiento de estos programas que
35. tienen la finalidad de garantizar la educación para todos, sigue cuidando la
36. principal fuente de trabajo del magisterio, que es el desempeño en el aula.
37. Los maestros se olvidan, que a estas alturas la tecnología sigue desarrollándose,
38. y así como por ahí ya existe uno de esos pizarrones virtuales, que están
39. sirviendo para impartir conocimientos en algunas escuelas primarias, ya no
40. tarda en generalizarse esta herramienta y puede que en algún momento, ya no
41. se necesiten más plazas para educar en el país y hasta en Chiapas.
42. La resistencia a los cambios es la peor consejera, y actúa en contra de los
43. intereses personales de los maestros, por eso es que deberían de estar atentos a
44. estas acciones y sumarse al trabajo a favor de la educación, en lugar de ofertar
45. una trinchera.
46. ¿Cuántos de los maestros de educación básica sabe en qué consiste el Programa,
47. Chiapas Lee, Chiapas escribe?
48. ¿Cuántos saben en qué consiste el Plan estratégico rector para la calidad de la

49. educación?
50. ¿Cuántos de los maestros están trabajando a favor de la asistencia a clases de
51. sus alumnos?
52. ¿Cuántos están sumándose al esfuerzo de todos los niños y todas las niñas a la
53. escuela?
54. Si hay un gremio que se la vive peleando con su fuente de trabajo, y que no
55. manifiesta interés por seguir adelante, ese es el magisterial.
56. A los padres de familia, a las autoridades educativas y a los alumnos les
57. gustaría que sus maestros estuvieran comprometidos con la atención y la
58. solución del rezago.
59. En especial a resolver situaciones como: la inasistencia y la deserción, el
60. desinterés de los padres de familia y la reprobación.
61. Derivado de las investigaciones realizadas por el sector educativo del Gobierno
62. estatal, pudieron descubrir que estos problemas estaban más preocupantes en
63. por lo menos 26 municipios de la entidad.
64. Ahí es donde el Gobierno de Pablo Salazar Mendiguchía y la UNICEF
65. representada por Yoriko Yazukawua, están contribuyendo a poner en marcha
66. este programa que garantiza la incorporación de los 92 mil niños y niñas que en
67. estos momentos ya se encuentran en edad escolar.
68. Sin embargo el programa requiere de la colaboración directa de los maestros,
69. porque si estos en lugar de ayudar, estorban y ponen obstáculos para que los
70. niños y las niñas se inscriban, entonces cualquier esfuerzo podría ser anulado.
71. Hasta ahora no se ha escuchado la voz de los representantes magisteriales, que
72. se suman a estas acciones y que ratifican su compromiso de servir al pueblo de
73. Chiapas.
74. Ni para agarrar impulso, se debe dar marcha atrás en la atención y en la
75. resolución del rezago educativo.
76. Un pueblo solamente se puede transformar, si consigue materializar sus
77. principios, sus valores, sus conocimientos básicos de la ciencia, y si asume su
78. compromiso con el desarrollo de sus capacidades cognitivas, procedimentales y
79. si adopta una nueva actitud frente a la vida, a su pueblo y a los reclamos del
80. progreso de la ciencia y de la tecnología.
81. Una de las finalidades de la difusión de esta etapa de preinscripciones, es la de
82. conseguir que nadie, pero nadie de los niños y de las niñas se quede sin
83. oportunidad de asistir a la escuela, y menos por una situación que se está
84. presentando en las escuela, en el sector educativo o por la indiferencia del
85. gobierno.
86. El Gobernador Salazar Mendiguchía con el respaldo de la UNICEF, está
87. luchando directamente porque se amplíen las instalaciones educativas, y de
88. esta forma, también se pueda hablar de resolver necesidades concretas para
89. evitar la inasistencia, la deserción o los problemas derivados del proceso de
90. enseñanza-aprendizaje.

Editorial 3

La embestida de los caprichosos

Diario de Chiapas, 7/II/2005, p. 2

1. En múltiples ocasiones los ciudadanos se preguntan, sobre qué es lo que
2. realmente desean los maestros, sobre todo de la Sección VII del SNTE.
3. Cualquiera se imagina que fueron contratados con una plaza base, para
4. dedicarse a la enseñanza.
5. Se supone que estudiaron la Normal, precisamente para estar en condiciones de
6. incorporarse en los diversos niveles de la educación.
7. Es más, se entiende que son de los pocos privilegiados que quedan, que pueden
8. sentirse seguros durante 28 y 30 años, de que luego de jubilarse el gobierno va a
9. asegurarse de que les entreguen la pensión correspondiente.
10. Sin embargo, todas estas son especulaciones, porque hasta ahora ningún éxito
11. se han podido anotar como educadores.
12. Si vemos la situación que enfrenta la región del Soconusco, con la proliferación
13. de las pandillas, muchas de las explicaciones las vamos a poder encontrar en los
14. servicios de educación que se imparten.
15. Ciertamente, muchas de las deformaciones en materia de valores son producto
16. de la familia, otras más que se adquieren como resultado de la práctica docente
17. que muchos maestros realizan.
18. En alguna ocasión, deben asomarse los ciudadanos y ver los gestos, el rostro de
19. los maestros de las escuelas primarias, secundarias y preparatorias.
20. Si bien es cierto nadie es culpable de la cara que tiene, si es responsable de la
21. cara que pone cuando está trabajando con los niños y los jóvenes.
22. Pareciera que la gran mayoría está asistiendo a una ceremonia de los sacrificios
23. humanos.
24. La mayoría de los docentes de nivel básico, ya se olvidaron de la premisa de
25. "cuerpo sano y mente sana".
26. Por esta razón muchos de ellos sufren, cuando tienen que salir a las calles a
27. marchar, porque carecen de condiciones físicas para hacerlo.
28. Los más ya se olvidaron de sus clases en la Normal, cuando les decían que
29. tenían que presentarse formalmente vestidos, porque al paso de los días se iban
30. a convertir en los modelos a imitar de los alumnos.
31. Tantas cosas que tienen que revisar los maestros y, sin duda alguna, no están
32. dispuestos a hacerlo.
33. Eso sí, cuando son convocados, por cualquier pretexto a salir a las calles,
34. deseosos se suman a la "lucha social".
35. Ahora la dirigencia de la Sección VII, aprovechando que se ha tenido que
36. retrasar la Evaluación de las Escuelas Secundarias, ha convocado para este
37. lunes, la tradicional marcha.
38. La principal demanda de los maestros será el asunto de la integración y de la
39. fusión de los Servicios Educativos y de la Secretaría de Educación.
40. En ningún momento, como lo hicieran otros sectores del magisterio federal, se
41. han preocupado por leer, que uno de los acuerdos contraídos por el titular del
42. Ejecutivo Federal tiene que ver, con el respeto cabal a los derechos laborales de
43. los maestros.
44. La integración en una estructura administrativa, es una condición necesaria
45. para alcanzar un mayor nivel de calidad de la educación.
46. No hay otra razón escondida en esta fusión educativa, que estaba planteada
47. desde hace muchos años.
48. La calidad educativa es una meta que se han trazado los gobiernos estatales, y

49. por lo tanto es necesario establecer una sola estructura y por supuesto un solo
50. proyecto educativo.
51. Para que no se dupliquen esfuerzos, para que se optimicen los recursos
52. humanos y sobre todo para garantizar mejores indicadores de aprovechamiento
53. para los niños y jóvenes.
54. Desde luego, en este contexto no faltan aquellos que busquen mediante ideas y
55. versiones manipulados, que intenten distorsionar e inventar historias para
56. interesar a los maestros en las marchas callejeras.
57. La versión que están manejando los activistas de estas ideas, que aspiran a
58. seguir confrontando al gobierno, y que siguen deteriorando los procesos
59. educativos, es que la fusión va a tratar como consecuencia la violentación de los
60. derechos laborales.
61. El propio Gobernador Pablo Salazar Mendiguchía ha señalado, que todos los
62. derechos de los trabajadores de la educación se mantendrán a salvo.
63. El titular de la Secretaría de Educación, también ha reiterado que la
64. preocupación del gobierno estatal es la de salvaguardar los derechos,
65. posiciones, salarios y demás de los maestros.
66. Entonces, todo eso ha sido llevado a la práctica, y las acciones del proceso y del
67. proyecto ya están en marcha, bajo estos lineamientos y normas en materia
68. laboral.
69. No hay razón para armas todas estas acciones de desafío al gobierno estatal,
70. cuando todo está previsto y claramente precisado.
71. Que se ha tenido que diferir la evaluación de las secundarias técnicas, esto no
72. debe alterar la relación con el gobierno, porque se ha pospuesto, no se ha
73. cancelado esta actividad de las autoridades educativas.
74. Además de esta semana, ya estaba prevista por el Secretario de Educación
75. Pública, Alfredo Palacios, una reunión entre las autoridades educativas y las
76. representaciones magisteriales de todas las corrientes y secciones, para
77. explicarles a detalle en qué consiste el proyecto y el proceso, para que aquellos
78. que todavía no terminen de entenderlo, puedan contar con la información
79. exacta.
80. Aquí es cuando nos preguntamos, y seguramente la ciudadanía también lo
81. hace: ¿Hay alguna razón de peso, que obligue a los maestros a distraer su
82. tiempo en el aula?
83. Dejar de impartir las clases, solamente por especulaciones de una fecha que se
84. ha propuesto y de versiones acerca de que se habrán de afectar los derechos
85. laborales del magisterio por la simple fusión educativa, si que no tiene ninguna
86. justificación.
87. Alguien les debería de recordar a los grupos magisteriales que ya deben
88. sumarse a la construcción de los nuevos tiempos y dejar de andar ofreciendo las
89. tradicionales exhibiciones callejeras en momentos en que ya deberían de estar
90. en clases.

Editorial 4

La amenaza magisterial

Diario de Chiapas, 13/II/2005, p. 2

1. Más de algún analista de los asuntos educativos, quisiera saber qué es lo que
2. tienen en la cabeza las representaciones magisteriales.
3. No hay dato con respecto a la posición de las dirigencias, sobre todo de la
4. Sección Séptima, que no remita a los lectores a la amenazas.
5. Hasta ahora en ningún medio de comunicación, y esto viene sucediendo desde
6. hace más de treinta años, se ha publicado una sola propuesta de los maestros,
7. que no sea la de aumentar los salarios y generar más prestaciones laborales.
8. En serio, cualquier chiapaneco puede hacer un recuento, desde hace treinta
9. años, lo único que se sabe es que los maestros salen a las calles, siempre por
10. problemas de carácter personal.
11. No se tienen noticias de que alguna dirigencia sindical, haya elaborado un
12. documento que se relacione con los deseos de mejorar la calidad de educación.
13. Los últimos que aportaron ideas y acciones, para crear un modelo de educación
14. integral, fueron las últimas generaciones de maestros rurales, y no
15. precisamente de Mactumactzá; sino los viejos y sabios maestros rurales.
16. Estos fueron los que sostuvieron aquellas escuelas, en las que un solo profesor
17. tenía en muchas ocasiones que atender dos grupos, y que por la tarde iban con
18. sus alumnos a jugar básquetbol, o muy temprano a regar las hortalizas.
19. Esos maestros fueron los que apoyándose en corcholatas, o botes de lámina
20. enseñaban a los niños a fabricar sus juguetes.
21. Después de esa generación, que se recuerda con mucho cariño en las escuelas
22. de las colonias marginales de Tuxtla Gutiérrez, y en las comunidades y
23. rancherías de la entidad, no se ha ofertado otra generación.
24. Estos maestros fueron los que al desarrollar estas actividades de educación
25. integral, demostraron que se podía educar no solamente para pasar los
26. exámenes, sino educar para la vida, para resolver problemas, y el método era
27. simple: estudiar y trabajar.
28. La ventaja es que siempre acompañaban a sus estudiantes, en las tareas
29. escolares y en el consejo para enfrentar los problemas personales y familiares.
30. De estos Maestros ya nada queda, la mayoría vive en la prisa y en la angustia
31. de encontrar respuestas a sus problemas económicos, y lo que pase con sus
32. estudiantes carece de importancia.
33. Están a la espera de las reuniones técnicas o del sindicato, o de cualquier cosa
34. para escaparse de estar en el aula.
35. Hay poca paciencia para con los niños y los jóvenes.
36. Desde el primer día de la inscripción, entregan la lista del dinero que se va a
37. necesitar durante el año, sin ninguna sensibilidad para los padres y sus
38. condiciones económicas: Ahí está la cooperación para que los padres de familia
39. paguen desde los prefectos hasta los arreglos y la pintura de los salones. Ahí
40. están los materiales, copias y demás que van a utilizar para las tareas.
41. El maestro de educación básica ha perdido la capacidad creativa y el
42. entusiasmo para impulsar el esfuerzo de sus alumnos.
43. Desde hace más de treinta años que se ha venido perdiendo la mística y la
44. vocación por el servicio educativo.
45. Los maestros lo único que han aprendido a organizar son pliegos petitorios,
46. marchas, plantones, consignas, pintas y a desafiar al gobierno.
47. El gobierno en todos sus niveles, es el enemigo a vencer, y no el aliado natural
48. para desarrollar a los pueblos.

49. Poco a poco, gradualmente se han ido excluyendo de los procesos de calidad,
50. porque temen a los cambios.
51. En la Sección Séptima dejaron que se cerrara el único intento de Centro de
52. Investigación para mejorar las condiciones del proceso de enseñanza-
53. aprendizaje.
54. Los investigadores que fueron invitados a participar, optaron por regresarse a
55. sus actividades normales, porque en ningún momento les brindaron apoyo
56. alguno para sus tareas.
57. Precisamente de este Centro de Investigación, coordinado por la Sección
58. Séptima, es que iban a salir los proyectos de futuro.
59. Están tan perdidos los profesores de la Sección Séptima, que todavía muchos
60. desconocen la importancia y la mecánica de la fusión educativa.
61. Sin embargo, no están dispuestos a enterarse, y la reacción es combatir el
62. proyecto.
63. Es más el Maestro Francisco Torres Hernández, dirigente de la Sección VII del
64. SNTE, se ha dedicado en las últimas horas a lanzar amenazas, para que sean
65. incluidos en las reuniones y en los acuerdos en razón de la nueva Secretaría de
66. Educación Pública del Gobierno del Estado de Chiapas.
67. Están tan atrasados que siguen pidiendo participación, pero antes que les
68. informen.
69. Ninguno se ha preocupado por conocer en qué consiste la fusión, y cuáles son
70. los propósitos.
71. No comprenden el concepto de “elevar el nivel de calidad”, y peor aún no
72. entienden el tema de los indicadores que hay que combatir, por la deserción y
73. los bajos niveles de aprovechamiento.
74. Están llegando tarde, y lo peor es que antes de comenzar a dialogar, ya están
75. amenazando a diestra y siniestra.
76. Se han quedado atrás, porque a nadie le ha interesado acompañar los procesos
77. de transformación de la estructura educativa.
78. A estas alturas, ni siquiera deben saber, que el propio Gobernador Pablo
79. Salazar Mendiguchía ha instruido perfectamente claro, para que el contexto de
80. la fusión educativa, lo primero que se respete sean los derechos laborales de los
81. trabajadores de los servicios educativos.
82. De plano, están ya peleando y fortaleciendo su trinchera, y lanzando amenazas,
83. y no han comenzado siquiera a dialogar.
84. El magisterio debe entender a estas alturas, que el mejor camino es el diálogo,
85. sobre todo cuando han pasado más de treinta años con el mismo método:
86. marchas, plantones y pliegos petitorios, y no han conseguido las respuestas
87. esperadas.
88. Estos ya deben ser otros tiempos, porque de lo contrario no podrán quejarse de
89. que en la mayoría de los casos se les responsabilice de los grandes males de la
90. educación en Chiapas.

Editorial 5

Plan de Acción Magisterial

Diario de Chiapas, 1/III/2005, p. 2

1. Está confirmado que la sociedad chiapaneca en mucho tiempo, para la
2. construcción de un mejor proceso educativo, no deberá esperar mayores
3. contribuciones de los maestros.
4. Desde luego, estamos hablando de aquellos actores del magisterio que
5. únicamente están esperando motivos o pretextos para salir a las calles, a
6. desafiar la autoridad.
7. Hace algunos días leíamos una nota informativa que consignaba la existencia
8. de un Plan de Acción del Magisterio de las Escuelas Secundarias Técnicas.
9. Obviamente no se trataba de un Plan de Acción para elevar los niveles de
10. calidad de la educación técnica.
11. No se trazaban los resultados de un diagnóstico, y las líneas de trabajo de los
12. grupos magisteriales para ofertar un mejor servicio a los estudiantes.
13. Esto hubiera sido extraordinario, como la noticia que para ser noticia tendría
14. que decir algo acerca del momento en el que el hombre ha mordido a un perro.
15. El día que los chiapanecos conozcan informaciones con relación a un Plan que
16. los maestros presenten ante las autoridades educativas, para evitar la deserción
17. y la reprobación de sus alumnos de Secundarias Técnicas, ese día en verdad
18. habrá que organizar una de las más importantes celebraciones.
19. Nadie estuviera siquiera pensando en reducir horas en el nivel de Secundarias
20. Técnicas, si se constatará que los maestros están dedicados en un cien por
21. ciento al trabajo de enseñar.
22. Los maestros de las Escuelas Secundarias Técnicas tendrían que revisar qué es
23. lo que está sucediendo al interior de sus estructuras escolares.
24. En los procesos educativos, los resultados cuentan, y éstos no se encuentran con
25. facilidad: ¿Cuántos jóvenes ingresan y cuántos terminan sus estudios de
26. Secundaria?, ¿Cuál es el número de reprobados y cuáles son las razones?, y
27. ¿Cuál es el destino de los egresados de las Escuelas Secundarias?
28. Todo tiene que ver, todo impacta, y si las autoridades no encuentran que los
29. resultados tengan congruencia con el presupuesto invertido, esto quiere decir,
30. que hay que racionalizar el costo de la educación.
31. Los maestros de las Escuelas Secundarias Técnicas no están luchando en contra
32. de la reducción de las horas en su carga, porque esto vaya a afectar la
33. formación de los jóvenes sino por lo que van a dejar de percibir.
34. Reiteramos, si el producto que estuvieran logrando en las Escuelas Secundarias
35. Técnicas pudiera reconocerse como el mejor, aprovechando al máximo los
36. tiempos y las responsabilidades del magisterio, entonces la propia sociedad
37. estuviera encabezando la lucha porque no les reduzcan las horas y por
38. consecuencia los pagos.
39. Muchas responsabilidades tiene el magisterio, de lo que le pasa.
40. Son muchos los casos en los que se ha descubierto, que los maestros no están
41. cumpliendo con su trabajo, y que se están protegiendo en la solidaridad de sus
42. compañeros o en las comisiones que son otorgadas por la sección sindical.
43. La idea de trabajar en favor de la calidad educativa tiene que ver con todo, no
44. solamente con las estadísticas, que pueden llegar a ser hasta sospechosas.
45. La calidad implica una nueva actitud, y dejar fundamentalmente las prácticas
46. que se remontan a un pasado de 30 años.
47. Los que eran jóvenes, ahora ya están muy cerca de la jubilación, y si en el
48. pasado no contribuyeron al proceso educativo, ahora menos.

49. Lo más grave, es que para conseguir respuestas a sus intereses personales, no
50. les importa afecta los derechos de sus compañeros, que están en el proceso de
51. los exámenes de ascenso en el nivel de Secundarias Técnicas.
52. Por lo pronto han logrado que esta posibilidad de ascender, sea cancelada en
53. este ciclo escolar, pero además el famoso Plan de Acción, establece la
54. posibilidad de un paro indefinido, que se espera iniciar en los primeros días de
55. la semana que comienza.
56. Otra vez al desafío, una vez más al paro de labores y finalmente se observa que
57. esto podría llegar a impactar en los más de 60 mil alumnos que cubre el sistema
58. de las Secundarias Técnicas.
59. Por lo pronto ya consiguieron que se cancele el proceso de aplicación de
60. exámenes para ascenso y para la cadena de cambios en este nivel educativo.
61. Esto va a generar un problema para todos, y por lo visto es la resultante que
62. aspiran lograr a los maestros.
63. Ni siquiera se ha escuchado la voz de la dirigencia sindical, de la Sección VII
64. del SNTE, en la que se pueda confiar una posibilidad de cambio de actitud.
65. Los maestros ahora son los “peleadores callejeros”, que están dispuestos a
66. llegar hasta las últimas consecuencias, sin importarles que con esto están
67. derrumbando las esperanzas de sus alumnos.
68. Se sigue apostando al método del paro indefinido y a las marchas callejeras,
69. cuando podrían demostrar una nueva actitud para el diálogo y para el
70. razonamiento de las propuestas de solución.
71. Sin embargo, la experiencia de los últimos treinta años de observación de los
72. planes de acción magisterial, puede llevarnos a imaginar que la idea es no
73. llegar a ningún arreglo, para ofertarse como las víctimas de la política educativa
74. a favor de la calidad de este servicio.

Editorial 6

Hablando se entiende la gente

Diario de Chiapas, 2/III/2005, p. 2

1. En los últimos años, el gobierno del estado se ha caracterizado por abrir
2. espacios de diálogo con las organizaciones sociales, para buscar las respuestas
3. que se requieren en los ámbitos políticos, económicos y culturales.
4. Por eso, algunos analistas apuntan que no se hacen necesarios ni los plantones
5. ni las marchas.
6. No hay por qué recurrir a la presión, para provocar los encuentros entre las
7. organizaciones y los funcionarios del gobierno estatal.
8. A estas alturas es suficiente con plantear las situaciones de la actualidad y
9. coordinar con los funcionarios las reuniones para el debate y las propuestas.
10. Esta es la conclusión a la que se puede llegar, luego de que la Central
11. Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos, realizará una marcha para
12. llegar a este punto de referencia.
13. El método de lucha, ahora reclama una actitud distinta y distante a la de la
14. provocación.
15. Para que desgastar a la gente, peor todavía para qué pintarrapear las paredes y
16. lanzar consignas en contra de todo lo que huele a gobierno, si al final de
17. cuentas de todos modos, con presiones o sin presiones, el equipo del gobierno
18. estatal los va atender.
19. Cuando sería más fácil acercarse a los servidores públicos, solicitar
20. directamente el encuentro y prepararse para diseñar una agenda que permita la
21. atención y las propuestas a los problemas.
22. Es preocupante cuando hacen caminar a los hombres y mujeres y aun peor a los
23. niños, solamente para despertar la pena y la lástima de los que presencian estas
24. marchas.
25. Si fuera necesario que todos los actores de la vida campesina, estuvieran
26. reunidos para hacer escuchar su voz, sería mucho más práctico invitar a la
27. representación del gobierno de Chiapas, para que estas reuniones se
28. desahogaran en las comunidades.
29. El mito de que en el Palacio de gobierno se resuelven todas las cosas, desde
30. hace mucho que ha sido superado.
31. El gobernador de Chiapas, Pablo Salazar Mendiguchía acostumbra salir a dar la
32. cara a los ciudadanos, y sus instrucciones son las de ir al encuentro del pueblo,
33. y no esperar que el pueblo se decida a buscar a sus autoridades y a las
34. instituciones.
35. Una demostración de esta actitud asumida por el gobierno estatal, es la primera
36. etapa de atención a los planteamientos de la CIOAC, que es parte del ejercicio
37. del diálogo, para escuchar a los grupos de campesinos que representa.
38. Esta primera etapa, está siendo cumplida con la presencia directa y personal del
39. Secretario de Gobierno, Rubén Velázquez López.
40. Las informaciones dan constancia del interés del gobernador Salazar
41. Mendiguchía, y de las instrucciones que su equipo de trabajo ha recibido para
42. que escuchen los planteamientos y luego diseñen una estrategia conjunta para
43. ir al encuentro de las soluciones.
44. En esta primera etapa, el titular de la Secretaría de Desarrollo Rural, Javier Ruiz

45. Morales, ha conocido las peticiones relacionadas con proyectos productivos
46. para el desarrollo del campo.
47. Ya no se trata solamente de posiciones relacionadas con el reclamo de más
48. tierras, sino de cómo hacerlas producir.
49. No hay que olvidar que la suerte del campo, puede en un momento ser la del
50. país.
51. En materia educativa, el Secretario de Educación, Alfredo Palacios, también
52. estuvo en esta primera etapa de la atención de los problemas educativos, y ya
53. están en la dependencia realizando el análisis de cada una de las peticiones.
54. Se requieren escuelas, aulas y maestros; se necesita presupuesto y la planeación
55. indispensable.
56. En materia de transporte, y en lo relacionado a una serie de reclamos de
57. pavimentación, rehabilitación y conservación de los caminos comunitarios.
58. Todas estas situaciones fueron expuestas por la representación de la CIOAC, y
59. seguramente a estas alturas ya deben estar en vía de solución.
60. Estos planteamientos fueron presentados en un ejercicio de lo que se
61. denominan: mesas interinstitucionales.
62. Definitivamente no se trata de un monólogo, sino de un diálogo en el que hay
63. compromisos de respuestas, no solamente voluntad para escuchar.
64. Como resultado de la celebración de estas mesas, luego de conocerse la
65. problemática de los grupos de la CIOAC, habrá de darse seguimiento a las
66. respuestas, a las estrategias que tracen las instituciones asistentes a esta primera
67. etapa.
68. En una segunda etapa se conocerán las acciones de la Secretaría de Desarrollo
69. Rural con respecto a los proyectos productivos; de la Secretaría de Educación,
70. por lo de los servicios educativos, etc.
71. Con este método están garantizados los acuerdos, porque el Secretario de
72. Gobierno, Rubén Velázquez López en su calidad de representante del
73. Gobernador Pablo Salazar Mendiguchía, no va a empeñar su palabra, sino está
74. seguro de poder cumplirle a la CIOAC.
75. La CIOAC con esta disposición está demostrando, que puede ser una
76. organización madura y comprometida.
77. El Gobierno del Estado está evidenciando que tiene interés en atender y
78. resolver los problemas del campo bajo el esquema de que “hablando se
79. entiende la gente”, por lo que no hay necesidad de orquestar toda una
80. estrategia para presionar lo que mediante el diálogo se puede obtener.

Editorial 7

Primero presionar y luego negociar

Diario de Chiapas, 12/III/2005, p. 2

1. Curiosa la forma de “buscar negociar” de los maestros de la Sección VII del
2. SNTE, y de sus aliados de la SAGARPA y de Salubridad que los acompañan
3. en este “Plan de Acción”, para medir fuerzas con el gobierno estatal.
4. Interesante el método: abandonar las aulas, suspender clases, salir a las calles
5. e instalar un plantón.
6. Una vez puesta la trinchera en el centro de la capital del estado, proceder a la
7. negociación.
8. Un poco, emplazar con las armas de los insultos, las consignas y la presencia
9. física para intentar intimidar a las autoridades del gobierno del estado, y
10. luego hablar de la necesidad de dialogar.
11. En Chiapas se viven otros tiempos, y esto lo debe reconocer el Maestro
12. Francisco Torres Hernández.
13. En otras épocas, a estas alturas ya se estaría resintiendo la represión sobre las
14. movilizaciones magisteriales.
15. Ahora se respeta el derecho a la manifestación, y solamente se les exhorta
16. para que lo hagan en horarios que no afecten a los miles de niños y jóvenes
17. que también tienen el derecho de recibir la educación que imparte el Estado.
18. Obviamente, como en toda empresa u organización laboral, quienes no trabajan
19. no reciben un salario, y en este caso si no cumplen con sus actividades
20. normales, le permiten al estado rescatar aproximadamente 15 millones de
21. pesos, que podrán destinarse para apoyar las actividades escolares.
22. Todo esto, podría haberse evitado, si en lugar de seguir su propia lógica del
23. método, mejor hubieran decidido comenzar con la segunda etapa y no con la
24. primera.
25. Si en lugar de las marchas y del plantón, hubieran solicitado las citas
26. correspondientes con el gobierno de Pablo Salazar Mendiguchía y con el
27. Congreso del Estado, es posible que a estas alturas ya estuvieran en la ciudad
28. de México buscando respuestas a los reclamos que son de interés federal.
29. Por ahí dice el refrán que “hablando se entiende la gente”, y no es posible que
30. todavía no reconozcan que el gobierno estatal en la actualidad está abierto al
31. diálogo, pero siempre y cuando este sea respetuoso, razonable y conforme a
32. derecho.
33. Si el orden se hubiera invertido, y en lugar de sensibilizar a los maestros, para
34. que comenzaran a acumular rencores y celos en contra del gobierno
35. chiapaneco; se les hubiera planteado la necesidad de confiar en su gobernador
36. para resolver sus demandas, otra situación se estuviera presentando a estas
37. alturas.
38. De plano los activistas se fueron a promover la resistencia y la movilización,
39. como si el gobierno de Pablo Salazar Mendiguchía, los estuviera hostigando y
40. reprimiendo.
41. Aquí es donde el liderazgo del Maestro Francisco Torres Hernández se observa
42. “acorralado” por otras fuerzas, que aspiran a la confrontación y no a la
43. solución de los problemas.
44. Las arengas son buenas y hasta apasionadas, pero no resuelven los problemas,
45. mucho menos ayudan al diálogo.
46. Algunos analistas ya comienzan a explicar estas manifestaciones magisteriales
47. y los plantones, como parte de una estrategia para el desahogo del estrés; por lo
48. que es inevitable que anualmente los maestros salgan a gritar a las calles hasta

49. que se cansen, y a condenar al gobierno, al extremo de convertirlo en el
50. culpable eterno de todos los males del magisterio.
51. Pero, volviendo al método, hubiera sido más útil y práctico, que en lugar de
52. salir a las calles e instalar un plantón, los maestros comenzaron por lo que
53. ahora están haciendo: solicitar el apoyo de los legisladores locales, y hasta el
54. ejecutivo estatal para gestionar lo necesario ante el gobierno federal.
55. Si en lugar de satanizar al gobernador Pablo Salazar Mendiguchía o de
56. cuestionar al Maestro Alfredo Palacios y a Manuel Miranda Rodas, los hubieran
57. invitado a sumarse a la lucha magisterial para una mejor vida de los maestros,
58. seguramente otra sería a estas alturas la situación.
59. ¿Cuántos de los reclamos magisteriales son de orden federal?, ¿cuántas de las
60. peticiones de los trabajadores de la SAGARPA o de Salubridad deben ser
61. resueltas por el gobierno del Presidente Fox?
62. Si la mayoría de los temas o asuntos que están incluidos en el pliego petitorio,
63. son de carácter federal, hubieran aprovechado la inmejorable relación que el
64. gobernador Salazar Mendiguchía tiene con el Presidente de la República.
65. Este hubiera sido el primer paso, y no las manifestaciones callejeras.
66. Luego, seguramente en forma coordinada, en mesas de negociación los
67. maestros y el Gobierno estatal, hubieran diseñado una propuesta con el
68. diagnóstico y alternativas de solución de cada uno de los problemas para
69. hacerle llegar a las autoridades educativas federales o ante el propio Presidente
70. Fox.
71. Así las cosas, los maestros a estas alturas estuvieran demostrando un cambio de
72. método y una actitud más razonable de plantear sus reclamos, que salir a las
73. calles.
74. Finalmente la mayoría de los temas se reducen a un aumento de presupuesto
75. para la educación, y esto tiene carácter federal.
76. Por eso, cuando alguno de los dirigentes del plantón señala que llevan días y no
77. hay negociación, no debe extrañarse; porque como también se dice en el pueblo:
78. a fuerza ni los zapatos.
79. El problema del método, indudablemente tiene su peso específico a la hora de
80. buscar solucionar los problemas.

Editorial 8

200 días de trabajo magisterial

Diario de Chiapas, 17/III/2005, p. 2

1. En Chiapas, es particularmente preocupante descubrir que los 200 días de
2. trabajo que deben desarrollar los maestros, apenas si suman 80 días en la zona
3. rural.
4. De esto ni siquiera se hubiera hablado si en lugar de seguirse ausentando de su
5. centro de trabajo, los maestros estuvieran dedicados a cumplir con su deber.
6. Más de alguno dirá que no cuentan los días, sino el tiempo de calidad que se
7. invierta en la enseñanza-aprendizaje, pero esto sería tanto como descartar la
8. existencia de un plan a desarrollar.
9. Los maestros deben cumplir con la planeación, que estima que en 200 días se
10. van a estudiar, determinados temas.
11. La educación no se puede establecer, sino hay una estructura gradual de
12. conocimientos.
13. En estos 200 días se tiene medido todo el plan con objetivos muy claros.
14. El problema es que ha sido tradicional, que la mayoría de maestros rechazan la
15. idea de trabajar en el campo.
16. Más tardaban en recibir la orden de comisión, que en armar toda
17. clase de pretextos para no estar en la colonia, comunidad o ranchería.
18. En algunos de estos lugares, se conocen historias en las que se cuentan que los
19. maestros siguen llegando solamente dos o tres días de la semana, para
20. regresarse a su lugar de origen como si nada hubiera pasado.
21. Solamente aquellas generaciones de maestros rurales, que entendieron a la
22. educación como un verdadero compromiso, y que hasta que se casaron en las
23. comunidades donde estaban asignados, porque desde que fueron comisionados
24. se entregaron a su trabajo.
25. Los maestros se preguntan a estas alturas, porque no son apoyados por los
26. padres de familia y por los alumnos, de los lugares de la zona rural donde
27. trabajan; olvidándose que nunca se han querido comprometer con los
28. pobladores.
29. Muchos de los maestros llevan años, llegando a trabajar el lunes y martes, o a
30. más tardar el miércoles, y luego regresándose al lugar de mayor concentración
31. humana, donde acostumbran establecer su residencia.
32. Otros viajan todos los días, y una vez que ha llegado las 13:00 horas se están
33. retirando a sus hogares.
34. Diariamente viajan, en la inteligencia de que solamente tratan de cumplir con
35. su deber y nada más.
36. En las zonas de influencia zapatista está de regreso el plan de educación rural,
37. en la que el primer requisito es que el maestro viva en la comunidad.
38. No hay forma de que los maestros compitan con los que ahora, desde la
39. perspectiva zapatista, dan clases y complementan con otras actividades la
40. capacitación de los estudiantes de estas zonas.
41. Se habla de una educación autónoma, que no es más que la expresión del
42. maestro comprometido.
43. Se trata de dar los conocimientos del plan de educación de la primaria, y
44. además capacitarlos en el cultivo de hortalizas, electricidad, carpintería y hasta
45. en la elaboración de mermeladas con frutas de la región.
46. Esta es la novedad, que era precisamente la forma en que se desarrollaban las
47. actividades del maestro rural.
48. Sin embargo, ahora el maestro está pensando en qué día va a participar en

49. alguna marcha o manifestación.
50. Son otros los intereses del magisterio, más distantes del compromiso de educar.
51. Por eso la molestia ahora, es en contra de las autoridades educativas,
52. fundamentalmente en contra del Maestro Manuel Miranda Rodas, porque es el
53. que está encargado de verificar que cumplan con la obligación de enseñar.

Editorial 9

Deserción escolar

Diario de Chiapas, 18/III/2005, p. 2

1. Seguramente, ninguno de los maestros que acostumbran salir a manifestarse y
2. a marchar por las calles de Tuxtla Gutiérrez, estará dispuesto a aceptar su
3. responsabilidad ante los bajos niveles de aprovechamiento y los altos
4. indicadores de deserción.
5. Por eso tiene razón la ciudadanía, los padres de familia y las autoridades
6. educativas en condenar la actitud de los maestros.
7. Más de 25 años venimos los chiapanecos observando el mismo comportamiento
8. del magisterio: siempre dispuesto a suspender las clases.
9. Es curioso, pero siempre utilizan los días de trabajo para salir a las calles, pero
10. normalmente están atentos, para que sus expresiones de protesta no crucen los
11. límites de las vacaciones.
12. Si alguien intenta encontrar a algún maestro plantonista de hace algunos días
13. en la plaza central, no va a encontrar a nadie; todos se fueron desde el pasado
14. fin de semana, y otros ya están esperando el viernes para dejar después su
15. "Plan de Acción" preparado para marzo, abril y mayo, y gozar la Semana
16. Santa.
17. En tanto el magisterio que tradicionalmente se ha dedicado a cumplir
18. cabalmente esta estrategia de más de 25 años, transita sin mayores prejuicios
19. del plantón a las vacaciones, el proceso educativo sigue impactando.
20. En 25 años el daño es evidente, porque ahí están las estadísticas que hablan de
21. los bajos niveles de aprovechamiento y los altos indicadores de deserción.
22. A los maestros plantonistas no les interesa si los alumnos van o no a clases.
23. Ni siquiera realizan una visita domiciliaria para saber qué es lo que está
24. pasando con sus alumnos.
25. No existe esta interrelación de la escuela, el aula y el hogar de las familias.
26. Todos entienden que su responsabilidad llega hasta los límites de la escuela, y
27. por eso no se interesan por hacer nada más.
28. Con tanta preocupación por pintar sus mantas, ensayar sus consignas y
29. mimografiar sus volantes, el maestro ya no se involucra con la suerte de sus
30. estudiantes.
31. Podrían responder los maestros plantonistas, las causas de la deserción escolar.
32. Alguna vez se han preguntado siquiera, si la ausencia de alguno de sus
33. alumnos se debe a que ha fallecido o está enfermo, o de plano los padres no le
34. permiten la oportunidad de estudiar.
35. Es posible que más de alguno de ellos solamente conozca la escuela y la
36. terminal de los camiones o estacionamiento donde dejar sus automóviles.
37. ¿Cuántos cursos en 25 años de plantones y de marchas, han organizado para
38. aumentar sus niveles de calidad en el trabajo?
39. A muchos maestros el día que les llegaron los equipos de la famosa
40. Enciclomedia, es el día en que se dieron cuenta que ya existía un sistema
41. llamado computadora.
42. Algunos todavía no pueden poner a funcionar el equipo, porque no están
43. capacitados para hacerlo, y es por eso que los niños siguen esperando que el
44. maestro aprenda.
45. Sumado a este ingrediente de indicadores de deserción, aparece una estadística
46. fundamental para el desarrollo de la ciencia y de la tecnología: el nivel de
47. aprovechamiento.
48. En el cuarto y quinto grado en algunas escuelas primarias, todavía los alumnos

49. no saben leer, mucho menos que tengan el hábito de la lectura.
 50. Otros no saben razonar las matemáticas, y esto significa que ya muchos desde
 51. la primaria están preparándose emocional y sentimentalmente, para estudiar
 52. humanidades, ciencias sociales o alguna otra profesión, en dónde ellos
 53. imaginan que no se necesita el pensamiento lógico de la aritmética.
 54. El origen de nuestros niveles de aprovechamiento, de niños repercute en los
 55. adultos.
 56. Observen cómo van los maestros y las maestras a la escuela, la forma en que se
 57. arreglan, si es que lo hacen.
 58. Aquí, en la zona urbana, podemos encontrarnos con maestros que es posible
 59. que estén peleados con el aseo personal, o de plano con el control
 60. del peso.
 61. ¿Por qué los alumnos optan por las playeras y los pantalones rotos o flojos, y de
 62. muchos días sin lavar?, ¿por qué la forma de peinarse, los zapatos que
 63. regularmente están sucios y sin limpiar?
 64. Todos estos maestros son los “modelos a imitar”.
 65. El niño y el joven revelan serios conflictos con la “autoridad”, porque sus
 66. profesores se la pasan todo el tiempo “culpando” al gobierno y a la autoridad
 67. de todos sus males.
 68. Se viven quejando que el salario no les alcanza, que las prestaciones no son
 69. suficientes, que el Maestro Manuel Miranda Rodas ya está dando seguimiento a
 70. las asistencias y a la calidad de desempeño magisterial, que el Maestro Alfredo
 71. Palacios no les hizo caso y que el gobernador “le lleva ganas”.
 72. Con este discurso el modelo se repite en los estudiantes, y lo que es más grave,
 73. para remediar los problemas de relaciones personales con sus alumnos, todo se
 74. reduce a los regaños, a la queja de los padres, y si bien les va con la
 75. correspondiente reprobación.
 76. Más de algún maestro, para no tener que molestarse en trabajar con sus
 77. estudiantes prefiere, enviarles un mensaje a los padres de familia para que “los
 78. envíen al psicólogo”.
 79. Todo esto pasa en el escenario de la educación básica, porque los maestros han
 80. dejado de cumplir con la tarea de educar, y se han concretado exclusivamente a
 81. la calificación.
 82. Cuando regresan de los plantones, para evitar roces con los padres de familia,
 83. se dedican a aprobar a todos sus alumnos, aunque éstos no sepan nada del
 84. grado en que estudiaron.
 85. Luego cuando avanzan, se descubre que la clasificación no refleja la realidad, y
 86. es cuando se da la deserción y el bajo nivel.
 87. Esto es lo que preocupa a las autoridades educativas, que después de 25 años
 88. de plantones y de marchas, la situación siga igual, y que el destino de los miles
 89. de niños y jóvenes, esté marcado por la ignorancia y el abandono en materia de
 90. conocimientos, como resultado del modelo de maestro que se proyecta en las
 91. aulas.
 92. Esto nada tiene que ver con las denuncias de la represión, ésta es la realidad, es
 93. la base para un futuro incierto de miles de niños y jóvenes de Chiapas.

Editorial 10

El magisterio y los nuevos tiempos

Diario de Chiapas, 2/IV/2005, p. 2

1. Es definitivo, el magisterio no puede hacer caso omiso de las señales de los
2. nuevos tiempos.
3. Nadie puede salir a las calles a repetir las consignas que estuvieron de moda en
4. otra época, como si éstas fueran el último grito de las propuestas.
5. En los últimos 25 años en Chiapas, seguramente algo ha cambiado en la entidad
6. y en el gobierno.
7. Por supuesto que las relaciones entre gobernantes y gobernados ya no se dan
8. en las mismas condiciones.
9. El magisterio chiapaneco no puede pronunciarse, como si nada hubiera
10. sucedido en los últimos 25 años.
11. Desde luego que fueron útiles para el proceso histórico de la lucha magisterial,
12. las presiones activadas en las calles.
13. No puede negar el magisterio que muchas de las conquistas en el pasado,
14. fueron producto de estas formas de expresarse de los grupos de maestros.
15. Sin duda que hay páginas y más páginas escritas con las presiones callejeras,
16. pero en la actualidad ya es otra forma de ver las cosas, y esto tiene que ver con
17. el origen del gobierno.
18. Vivimos un gobierno constitucional, producto de la voluntad de la mayoría de
19. los votantes, cosa muy distinta a los gobiernos de imposición del régimen
20. priísta.
21. El actual gobierno no es el resultado de la decisión del presidente o del
22. gobernador en turno, entonces tiene el respaldo para el ejercicio pleno del
23. poder.
24. No es el gobierno intimidado sobre el cual se construían los más diversos
25. acuerdos en razón de los intereses magisteriales.
26. Las más de las veces, los beneficiarios fueron siempre los pocos que
27. disfrutaban de las comisiones y de ciertas prerrogativas como dirigentes.
28. Ahora el gobierno es visionario, y reconoce que sin la educación no puede
29. haber una verdadera transformación popular.
30. Por eso, insiste el gobierno en convocar a los maestros a que se sumen al trabajo
31. cotidiano, y se olviden del tradicional activismo que, en los últimos años, no ha
32. permitido avanzar a nadie.
33. Así como no hay mejores maestros, tampoco existen reconocidos alumnos, y
34. esto repercute en el resto de la sociedad.
35. La voluntad del gobierno, es la de trabajar y no perder un solo día, para
36. intentar recuperar el tiempo perdido.
37. En estas circunstancias, el magisterio debe serenarse y tomar la decisión de
38. reflexionar el asunto.
39. No hay otra alternativa, el magisterio tiene que pensar en la utilidad del
40. método que hasta ahora viene impulsando, para lograr respuestas a sus
41. problemas.
42. Está visto que golpeando o presionando, el magisterio no avanza.
43. Deben los maestros reconocer que existen otras formas, más civilizadas de
44. entendimiento.
45. Una de estas es el diálogo, pero como una forma de encuentro respetuoso entre
46. dos partes para lograr el mejor fin.
47. No el tipo de diálogo que de pronto, públicamente demandan las
48. representaciones magisteriales en la voz de su dirigente seccional.

49. Ese diálogo en el que ya todo está prejuiciado, y que por el tono en el que se
50. plantean los problemas, nadie puede colaborar y menos quiere contribuir a la
51. búsqueda de soluciones.
52. Luego entonces, el magisterio tiene que revisar primero sus banderas de lucha
53. y luego establecer una estrategia, pero novedosa, distinta y que exhiba la
54. necesidad de una nueva relación entre el gobierno y el magisterio.
55. El gobierno reconoce en todo momento que debe estar abierto al diálogo, pero
56. éste, para que sea fructífero debe estar sustentado en la voluntad para
57. solucionar problemas.
58. Hay límites en el diálogo, y nadie está llamado a cumplir lo que resulta
59. imposible.
60. Aquí es donde el magisterio tiene que revisar sus métodos y sus tonos de
61. desafío.
62. No se trata de abrir nuevos frentes para la confrontación, y esto es lo que deben
63. aprender, quienes ahora están en el momento del protagonismo.
64. Pelearse en muchos casos, es lo más simple; inclusive se llegan a pelear las
65. personas o los grupos, las naciones, en ocasiones sin que existan causas
66. fundamentales para la existencia de las personas, grupos o naciones, solamente
67. por el placer de la autodestrucción.
68. Chiapas no es Cuba ni Nicaragua, por ejemplo, para imaginar que solamente
69. mediante la vía de las armas se pueden resolver los problemas.
70. Afortunadamente en México, en Chiapas, solamente se les pide a los maestros
71. que se ubiquen en los nuevos tiempos, y que tengan presente que ya es hora de
72. cambiar.
73. Hay que aprender de nueva cuenta las lecciones más elementales de urbanidad.
74. En un proceso de diálogo hay que agotar primero con argumentos, y dejar para
75. el final, si no hay entendimiento, cualquier otra manera de luchar.
76. El magisterio no tiene muchas opciones, y esto es lo que tiene que diseñar y
77. construir a partir del diálogo, la posibilidad de una nueva relación entre los
78. maestros y el gobierno.
79. Si se crean condiciones para el diálogo, es más probable que se consiga avanzar
80. en la construcción de una nueva sociedad, más tolerante, pacífica y menos
81. violenta.

Editorial 11

Evaluación magisterial

Diario de Chiapas, 15/IV/2005, p. 2

1. En muchos sentidos se hacen especulaciones, y hasta se pone bajo sospecha al
2. magisterio en general, pero hasta no existen datos confiables que puedan ser
3. utilizados en la elaboración de una propuesta para elevar el nivel de calidad de
4. la educación.
5. Entonces, no se puede colaborar en un proyecto para mejorar en el futuro, sin
6. estos datos que faciliten el análisis y los ámbitos en los que se tiene que
7. fortalecer el desarrollo de los maestros.
8. Con este propósito la Secretaría de Educación Pública a nivel federal y estatal
9. coinciden en que se hace necesario llevar a cabo una evaluación individualizada
10. del desempeño de los más de 65 mil maestros que existen afiliados a la Sección
11. VII del SNTE.
12. Es fundamental realizar el diagnóstico caso por caso, para establecer niveles de
13. certidumbre sobre la preparación y la situación psicológica del magisterio.
14. Por supuesto que estamos hablando de diagnosticar a los más de 65 mil
15. maestros.
16. Desde luego que pueden encontrarse sorpresas, porque podría confirmarse que
17. así como hay grupos del magisterio que se han olvidado de la actualización y
18. de la profesionalización, también hay quienes se siguen preocupando por su
19. formación docente.
20. Con estos antecedentes que se estarían obteniendo de los diagnósticos, de
21. manera coordinada la Secretaría de Educación Pública y la representación
22. sindical, podrían diseñar la política educativa que estaría reclamando tanto el
23. magisterio como la sociedad.
24. Con estos datos, con mayor facilidad se podrían detectar los aspectos más
25. vulnerables de los maestros, para rediseñar un plan, que pueda permitir
26. construir un nuevo perfil de docente y de alumno, que determinarían el rumbo
27. de una nueva sociedad.
28. La calidad del maestro siempre va a estar vinculada con la calidad de la
29. educación.
30. Independientemente de la forma de pensar, de los principios y de las
31. convicciones políticas de los maestros, la preparación siempre se va a reflejar en
32. el desempeño de sus labores escolares.
33. Nunca actuará de la misma forma, aquel maestro que jamás se ha preocupado
34. por su formación docente, que aquel otro que año con año está promoviendo la
35. adquisición de nuevos conocimientos.
36. Para nadie es extraño que existan ya, los institutos de evaluación de la calidad
37. tanto a nivel estatal como nacional.
38. De ahí que se haga necesario que la representación sindical de los maestros,
39. tenga la sensibilidad indispensable para contribuir de alguna manera en la
40. implementación de los mecanismos de medición de la eficiencia y de la calidad.
41. En este sentido deberían estar las gestiones, para que los instrumentos del
42. diagnóstico también revelen los diversos niveles de participación.
43. Esto implica, primero la aceptación generalizada y segundo la armonía entre las
44. partes que deben intervenir en el proceso de evaluación de cada uno de los
45. maestros.
46. A estas alturas, la convocatoria de la Secretaría de Educación Pública, ya debe
47. estarse difundiendo en todos los niveles, esperando una respuesta positiva.
48. En este sentido, la consulta deberá hacerse, por lo que se señala en las

49. informaciones ante la Representante de la SEP, Josefa López Ruiz.
50. De esta manera, se van a encontrar explicaciones sobre el nivel de
51. responsabilidad que podrían tener los maestros ante los fenómenos de la
52. deserción y los bajos niveles de rendimiento escolar.
53. No queda ninguna duda de que es importante que Francisco Torres
54. Hernández le tome la palabra a la representación de la Secretaría de Educación
55. Pública y comience a promover entre los maestros la disposición para ser objeto
56. de la evaluación personal.
57. Por vez primera, estaría el magisterio demostrando que tiene un serio
58. compromiso con la educación, y sobre todo con los niños y jóvenes que están en
59. sus manos.
60. Es el presente y es el futuro, que está contribuyendo el maestro a desarrollar.
61. Para poder contribuir de la mejor manera, es indispensable que se evalúen las
62. condiciones y los niveles de formación, para reconocer qué es lo que se tiene y
63. qué es lo que falta por hacerse, para mejorar la calidad educativa.
64. Hay antecedentes, de algunas muestras que se hicieron en años anteriores, que
65. arrojan porcentajes de pobrísimo rendimiento escolar y altos niveles de
66. deserción.
67. Cuando se dieron a conocer estas muestras, muchos maestros protestaron y
68. afirmaron, que la muestra era insuficiente, para tener una idea precisa de cómo
69. están las cosas en el nivel educativo en Chiapas.
70. Es entonces en este contexto, que ahora, para evitar muestras, por lo que el
71. magisterio de la Sección VII del SNTE, debe colaborar para que el estudio sea
72. completo y se pueda consensar la situación de los más de 65 mil maestros.
73. El diagnóstico que se obtenga de la evaluación permitirá con mayor precisión
74. señalar los aspectos vulnerables del magisterio, que se necesita mejorar, para
75. garantizar un distinto nivel de calidad de la educación de la entidad.
76. Deben, entonces someterse los más de 65 mil maestros a estos procesos de
77. evaluación que son definitivamente indispensables para poder construir el
78. nuevo proyecto que Chiapas reclama.

Editorial 12

Educación y desarrollo

Diario de Chiapas, 16/IV/2005, p. 2

1. Resultaría muy simplista a estas alturas, explicar y hasta justificar los
2. problemas del desarrollo vinculados con la educación, buscando culpar a
3. quienes tienen la responsabilidad de conducir los procesos en el estado y a
4. nivel nacional.
5. Hablar del proceso educativo, no es remitirse a lo más cercano que es la fusión
6. de la Secretaría de Educación del Estado y de los Servicios Educativos para
7. Chiapas, porque entonces todo se tendría que reducir a una mesa adecuación
8. administrativa.
9. No tendría ningún interés, más que el de acomodar las piezas burocráticas.
10. Hace algunos días escuchamos que un ex dirigente de la Sección VII del SNTE,
11. con esa idea que siempre tenemos los humanos de querer que el mundo sea
12. como nosotros lo concebimos, “aconsejaba” qué subsecretarías deberían de
13. existir y hasta qué direcciones debían integrar la estructura burocrática.
14. Si todo estuviera reducido a esa posibilidad, nadie tendría que preocuparse,
15. con la contratación de cualquier Administrador de Empresas, se discutirían los
16. organismos y asunto concluido.
17. El problema es más complicado, y por supuesto que no está en manos del
18. Maestro Alfredo Palacios Espinosa y menos del Maestro Manuel Miranda
19. Rodas.
20. Precisamente el Presidente de la República, Vicente Fox en su mensaje a los
21. Secretarios de Educación y América Latina reunidos en México, señalaba que la
22. educación era el sustento del desarrollo.
23. En la medida en que una población esté educada, en esa proporción se podrán
24. apreciar sus avances.
25. Aquí es importante decirlo, no se trata solamente de medir a un país por sus
26. avances científicos y tecnológicos, sino por sus niveles de vida que presenta.
27. Los parlamentos pueden ser un ejemplo, por sus debates razonados y por su
28. posición siempre a favor del interés nacional.
29. Más que el descubrimiento de nuevas tecnologías, un país educado no tendría a
30. niños y jóvenes en los cruceros limpiando parabrisas o haciendo malabares.
31. Aquí es donde se limitan, aquellos que afirman que solamente practicando la
32. ciencia y la tecnología es que vamos a poder reconocer a un pueblo progresista.
33. En Chiapas, no ha sido fácil y esto lo saben los maestros, los padres de familia y
34. la opinión pública.
35. Han sido treinta años los que llevamos, en los que han crecido muchas
36. generaciones inmersos en procesos educativos irregulares.
37. Tampoco podríamos decir, que no ha existido un proceso educativo, porque de
38. alguna estructura y modelo tenían que haber salido los diferentes profesionistas
39. de estas generaciones.
40. Sin embargo, las improvisaciones nos han llevado a deficiencias importantes,
41. que se reflejan en el comportamiento de los chiapanecos en nuestras relaciones
42. personales, políticas, sociales, económicas y culturales.
43. De todo esto no es posible, salir con la simpleza de que hay uno o dos
44. culpables, o que la propia determinación de fusionar la Secretaría de Educación
45. y la SECH son la causa de que la educación se encuentre en problemas.
46. Existen comentarios, que se han dejado escuchar en los círculos de maestros,
47. con relación a los mensajes que se han estado proyectando en la televisión, en la
48. radio, sobre la educación, en el sentido de que no debe estar amenazada.

49. Aunque estos mensajes están diseñados, para que los maestros reflexionen y
50. asuman su responsabilidad, la mayoría lo ha tomado como una agresión.
51. Este es el problema central: considerar que todo lo que hace el gobierno es una
52. agresión.
53. Llamarlos al trabajo responsable es una agresión para aquellos maestros que no
54. están dispuestos a contribuir a mejorar el proceso educativo.
55. En estos últimos treinta años, alguien debería de hacer un recuento de las
56. aportaciones educativas de los maestros.
57. ¿Tienen un diagnóstico de los aspectos positivos y negativos del proceso
58. educativo chiapaneco?
59. ¿Cuáles son los principales problemas de la educación?
60. No nos vayan a salir que el principal problema de la educación lo constituyen
61. los Maestros Alfredo Palacios o el Maestro Manuel Miranda.
62. Al contrario, si los maestros dejaran de pensar en que los problemas de la
63. educación se tienen que resolver en las calles, y que las consignas deben de
64. convertirse en principios y casi apotegmas, a estas alturas en Chiapas se
65. estuviera viviendo una verdadera revolución educativa.
66. El magisterio tiene que entender que los problemas de la educación no tienen
67. nada que ver con posiciones personales, sino con el interés del pueblo.
68. Aquí es donde está la respuesta a muchas de las preguntas, en un cambio de
69. actitud.
70. Este cambio de actitud implica, desde la presentación personal, la forma de
71. hablar y la capacidad para llegar a acuerdos.
72. El Gobernador Pablo Salazar Mendiguchía está preocupado por el proceso
73. educativo, y reconoce que no puede lograr avances, sino cuenta con la voluntad
74. y la disposición de los maestros.
75. El gobierno sigue esperando a que los maestros atiendan que ya deben de
76. cambiar toda su estrategia de convivencia con el gobierno, y dejar de ver en las
77. autoridades educativas, a enemigos en potencia.
78. Alguien como consuelo nos decía, es que el problema de educación no se va a
79. resolver en un sexenio, y en esto tiene razón; pero en algo se puede contribuir
80. para mejorar el proceso educativo.
81. Por lo menos en este gobierno se ha logrado lo que se consideraba imposible:
82. legislar en materia educativa, para adecuar la normatividad a los nuevos
83. tiempos.
84. Además se ha dado un segundo paso: Integrar administrativamente en una sola
85. unidad, las estructuras que se denominaban estatales y federales.
86. Pero, el tercer paso es el que hasta ahora no se ha podido consolidar, que es el
87. construir un nuevo proyecto educativo para el futuro.
88. Hay resistencias mayúsculas, porque en un nuevo proyecto hay que demostrar
89. que se cuenta con la capacidad para imaginar un mejor destino para la
90. educación, se tiene que trabajar y lo que es definitivo se tiene que asumir la
91. responsabilidad.
92. Así que debemos de retomar por consecutiva ocasión, la necesidad de ir más
93. allá de la simpleza de buscar palabras.
94. Hasta ahora el Maestro Alfredo Palacios Espinosa, y el Maestro Manuel
95. Miranda Rodas siguen dando la pelea, por persuadir a los maestros para que
96. asuman con entusiasmo la construcción del futuro de los chiapanecos.
97. La educación, por supuesto como dijera el Presidente Fox, va a ser el sustento
98. de desarrollo.

Editorial 13

La amenaza, el método pedagógico

Diario de Chiapas, 17/IV/2005, p. 2

1. Desde hace mucho tiempo fue instaurado, por los primeros educadores, el
2. método pedagógico de la amenaza.
3. Es una tradicional forma de enseñar, que al paso del tiempo por reflejar el peor
4. modelo del autoritarismo, ha sido combatido y en algunos casos superado.
5. Hasta las madres de ahora que están criando a los hijos, en muchos casos ya no
6. utilizan la amenaza, sino la persuasión para comprometer al niño a razonar y a
7. entender sus responsabilidades.
8. Los niños y los jóvenes ya demandan de sus maestros el diálogo y el acuerdo,
9. antes que la amenaza.
10. Por eso, cuando se observa la reiteración constante del uso de la amenaza en la
11. voz de la dirigencia estatal de la Sección VII del SNTE, no nos queda más que
12. reconocer que nuestros maestros que integran el liderazgo de esta parte del
13. magisterio, todavía siguen estacionados en el uso de la amenaza como método
14. para tratar de alcanzar resultados en sus gestiones.
15. Suena grotesco, por ejemplo que en una entrevista de prensa, el Maestro
16. Francisco Torres Hernández, amenace con una marcha para el primero de
17. mayo, si no le permiten como estaban acostumbrados en el pasado nombrar a
18. los principales funcionarios de la Secretaría de Educación Pública.
19. Hasta hace algún tiempo, los principales cargos en las que fueran las
20. delegaciones de la Secretaría de Educación, los que designaban a los
21. funcionarios eran los dirigentes seccionales en el país.
22. Por eso, la complicidad era notoria entre las dirigencias y las autoridades
23. educativas.
24. Al extremo llegaron las cosas, que la Secretaría de Educación llegó a
25. confundirse con el Sindicato de Trabajadores de la Educación.
26. Por eso el orden se fue relajando, hasta el extremo de degenerar la función de
27. las autoridades educativas, a simples ejecutores de las instrucciones de los
28. dirigentes sindicales.
29. Eran, por decirlo de otra manera, “las cuotas de poder” que el gobierno
30. entregaba al SNTE, y de esta manera es que la maestra Elba Esther Gordillo y
31. sus antecesores llegaron a consolidar toda una estructura de poder.
32. Llegaron a controlar la SEP, el ISSSTE y todos los organismos que tenían que
33. ver con el sector educativo.
34. Desde ahí operaban créditos para viviendas, préstamos personales y desde
35. luego “las comisiones”.
36. Con esta idea, seguramente el maestro Francisco Torres Hernández lanza su
37. amenaza al gobierno: “Si para el 23 de abril no cancelan las acciones para que se
38. consolide la fusión de la Secretaría de Educación del Estado y los Servicios
39. Educativos para Chiapas, se movilizarán los maestros el primero de mayo.”
40. Seguramente el Maestro Torres Hernández no ha leído los periódicos, que
41. desde hace varios meses vienen informando que se han integrado los servicios
42. en una Secretaría de Educación.
43. Su petición ha llegado demasiado tarde.
44. Es más el propio Gobernador Pablo Salazar Mendiguchía dio órdenes al
45. maestro Alfredo Palacios Espinosa, para que esta fusión se realizara
46. garantizando todos los derechos de los maestros y de los trabajadores
47. administrativos, de los que fueran Servicios Educativos para Chiapas.
48. La exigencia del maestro Torres Hernández, entonces, queda prácticamente

49. fuera de contexto.
50. Como dicen los juristas, cuando no existe delito que perseguir: el asunto ha
51. quedado sin materia.
52. De qué sirve ahora, demasiado tarde, que amenace y sustente su dicho en la
53. exigencia de que el proceso de integración no se haga de manera unilateral
54. porque violenta sus derechos.
55. Cuántas veces, el Gobernador Pablo Salazar Mendiguchía convocó a los
56. maestros para que se sumaran al trabajo de construcción del proyecto
57. educativo.
58. Desde luego que al invitarlos a sumarse estaba pidiendo que lo apoyaran en el
59. trabajo diario, en las tareas de investigación y de evaluación de los problemas y,
60. desde luego, en la definición de las nuevas estructuras administrativas.
61. Jamás entendieron las dirigencias magisteriales, y siguieron con el juego de la
62. “pelea callejera”, porque esto justificaba la falta de visión del futuro del
63. proceso educativo.
64. Con la utilización de este método pedagógico, de la amenaza para producir
65. miedo, es importante decirlo, en otras épocas consiguieron sus propósitos.
66. En más de algún gobierno priísta, hicieron correr al gobernador, para conseguir
67. el dinero necesario, para “acallar las voces de protesta”, y para que levantaran
68. los plantones.
69. Más de algún gobernador, llegó al punto de plantear que solamente durante su
70. administración se les pagarían como especies de bonificaciones, lo que
71. reclamaban los maestros de Chiapas.
72. Por supuesto que levantaban el plantón, y dejaban simplemente la versión de
73. que regresarían el año siguiente.
74. El problema es que en ese tiempo, los gobernadores venían por un tiempo, y
75. entonces no importaba el dinero que se gastaron en paliativos, con tal de no
76. tener movilizaciones magisteriales.
77. Ahora, los tiempos son distintos, muchas cosas han cambiado, pero al parecer
78. los maestros no, y es por eso que vuelven a utilizar el método del miedo para
79. ver si pueden obtener algunos privilegios del pasado.

Editorial 14

La intransigencia, mal de muchos

Diario de Chiapas, 22/IV/2005, p. 2

1. Por lo visto la intransigencia en nuestro país, se está convirtiendo en toda una
2. epidemia.
3. Ahora podemos encontrarla, totalmente localizada en la dirigencia del
4. magisterio de la Sección VII del SNTE.
5. No es posible que sostenga por encima de los intereses del magisterio, los
6. intereses de otras organizaciones sindicales.
7. La versión que se conoce es que fueron invitados los dirigentes de la Sección
8. VII para dialogar, pero rechazaron la oportunidad y no fueron.
9. La razón también se conoce: querían convertir a la reunión sobre los asuntos
10. magisteriales, en una mesa para presentar toda clase de problemas de otras
11. organizaciones.
12. La política de masas ha hecho de los intereses del magisterio, una parte de la
13. razón de la lucha callejera.
14. Esto quiere decir, que los maestros no tienen banderas propias que definan un
15. pliego de peticiones, que las autoridades podrían revisar y buscar respuestas
16. inmediatas.
17. La fusión de la SE-SECH es solamente un pretexto para que se suspendan las
18. relaciones con las autoridades del gobierno del estado.
19. En el fondo no puede ser la razón de la lucha callejera, porque hasta ahora ha
20. quedado plenamente demostrado, que fueron los dirigentes de la Sección VII
21. informados de cada paso que se diera para la integración de las instituciones
22. tanto federal como estatal en una sola.
23. Por eso es que la mayoría de los maestros de la sección sindical lo están
24. pensando seriamente, sobre si acompañan a sus dirigentes en esta aventura
25. hacia ninguna parte.
26. El Maestro Francisco Torres Hernández está representando la más dura de las
27. posturas intransigentes.
28. En el pasado el magisterio se desbordaba en las calles, porque era evidente que
29. contaba con banderas propias, y los intereses del magisterio eran lo principal.
30. En tanto que en estos días, son las prioridades de otras organizaciones las que
31. intentan que se respondan antes que las del magisterio.
32. La condición para sentarse a dialogar, por lo menos eso se decía ante los
33. medios, era el deseo de que se convirtiera la mesa de atención del magisterio,
34. coordinada por el propio Secretario de Educación Alfredo Palacios Espinosa, en
35. una mesa única para resolver los problemas de otras organizaciones sociales.
36. El magisterio no puede condicionar en esta situación al gobierno estatal, porque
37. las organizaciones sociales tienen sus propios caminos para resolver sus
38. problemas de proyectos productivos, de vivienda, de prerrogativas laborales,
39. etc.
40. No es la misma problemática, la del magisterio que la del resto de las
41. organizaciones.
42. Otra vez se ha perdido una buena oportunidad, para que se reanudara el
43. ansiado diálogo con las autoridades educativas.
44. Prefieren, por lo que se aprecia, seguir dando la apariencia de estar
45. encabezando una lucha por los intereses del magisterio, pero no avanzar, que
46. aceptar dialogar para llegar a acuerdos.
47. El gran temor de la Sección VII, es que el gobierno del estado pueda resolverles
48. los principales problemas.

49. No quieren que les pase como a la “vendedora de mangos”, que si vendía todos
50. en una sola ocasión ya no tendría mañana que vender, y por eso evitaba vender
51. de una sola vez.
52. Si en lugar de convencer de que las autoridades no quieren tener ningún
53. diálogo, el Maestro Francisco Torres Hernández se hubiera presentado y
54. además planteado el pliego del magisterio, ya muchos de los puntos de la
55. estricta responsabilidad del gobierno estatal, ya estuvieran resueltos.
56. La intransigencia que se presenta en otros niveles, pareciera que está
57. contaminando a la dirigencia magisterial.
58. Las cosas no pueden hacerse al modo particular, es decir, la atención y solución
59. de los problemas magisteriales, tienen que ser compartidos con la autoridad
60. educativa.
61. No es una cuestión que sea impuesta.
62. Inclusive, si el magisterio quería administrarse para tratar de llegar al primero
63. de mayo y luego al quince de mayo, esta primera posibilidad de diálogo, se
64. hubiera utilizado para sentar las bases de la negociación.
65. La Secretaría de Educación ha fijado su postura de entrar al diálogo y para esto
66. es que se ha convocado a la representación sindical a platicar para vencer las
67. posturas atrincheradas.
68. Solamente aquellos que no quieren dialogar, son los que utilizan la más mínima
69. razón para formar parte de los intransigentes.
70. Entonces el futuro de esta relación, estará marcada por la intransigencia de
71. quien liderea la organización sindical, no hay marcha atrás.
72. Por lo pronto, las autoridades educativas pareciera que están esperando el
73. desenlace, en el que Francisco Torres Hernández intenta imponer al gobierno,
74. ante el dilema de que algo ha dejado de ser problema de los maestros, una
75. agenda de discusiones en una sola mesa.
76. No es posible dialogar con quién no quiere hacerlo, por lo pronto la
77. intransigencia está convertida en una epidemia que amenaza el destino
78. nacional.

Editorial 15

Paro de labores, el retroceso

Diario de Chiapas, 23/IV/2005, p. 2

1. Cualquier posibilidad de éxito en el proceso de aprendizaje se viene abajo,
2. cuando se interrumpe el trabajo en el aula.
3. En Chiapas, precisamente, una de las más serias dificultades que ha enfrentado
4. la planeación educativa ha sido, por años, la suspensión de clases.
5. El magisterio de la Sección VII ha venido utilizando, en los últimos 25 años,
6. como armas de lucha las marchas y la paralización de los cursos normales en
7. los diferentes niveles educativos.
8. No hay vuelta de hoja, y no se trata de una interpretación dolosa de los hechos
9. en materia de educación.
10. Se ha observado en este proceso de más de 25 años, que los maestros que
11. comparten estas ideas, que ahora han vuelto a reactivarse de manera radical,
12. con la finalidad de desafiar al gobierno, más que a las autoridades educativas,
13. mantienen una tendencia a alejarse de las aulas.
14. Posiblemente la mayoría estudió la Normal, por alguna razón muy distinta a la
15. de servir con vocación.
16. Seguramente lo hicieron porque no tuvieron, en su momento, otra posibilidad y
17. es por eso, que cuando se presenta la oportunidad de poner distancia del
18. trabajo con los niños y los jóvenes, disfrutaban hacerlo.
19. Cuántas veces no hemos podido contemplar rostros entusiasmados y definidos
20. a favor del movimiento magisterial.
21. La mayoría de los maestros tomaba la oportunidad de las famosas
22. megamarchas y de los plantones, como la oportunidad para viajar a la capital
23. del estado.
24. Más de alguno de los maestros, en estas megamarchas, principalmente en los
25. plantones llegaron a ejercicios importantes de convivencia, y de disfrute que se
26. cuentan muchas anécdotas al respecto.
27. Jugar a los manifestantes es una actitud que a los maestros les atrae.
28. Son verdaderamente creativos en las leyendas que pintan en las mantas y en los
29. cartelones, y no se diga en las consignas como aquella de que “sacaremos a este
30. buey de la barranca”, o “no que no, sí que sí, ya volvimos a salir”, que en
31. mucho llegaron a superar el “únete pueblo”, o “el pueblo unido jamás será
32. vencido”.
33. Auténticas “rondas escolares” llegaron a demostrar en más de una ocasión.
34. Toda esta energía dispuesta a someterse a las instrucciones de sus líderes, que
35. han dispuesto a su capricho, más que responder a una estrategia de lucha.
36. Todos han sido impulsados por los grupos que dominan la escena en el
37. “control sindical”, pero ahora el Maestro Francisco Torres Hernández se está
38. viendo acorralado por dos grupos radicales que ahora son los que marcan la
39. pauta en la movilización del magisterio de la Sección VII del SNTE.
40. Estos grupos sienten que pueden trascender en la historia chiapaneca, como los
41. salvadores de la vida estatal, y de ser posible nacional.
42. Nos decía un analista, conocedor de estas actitudes al interior del magisterio,
43. que en muchos casos se habla más del desafío al gobierno del estado y federal,
44. que de los problemas del magisterio en estos momentos.
45. De ahí que la exigencia para el diálogo, sea que el gobierno acepte tratar los
46. problemas de las más diversas organizaciones, en la mesa de educación.
47. Las autoridades educativas tienen facultades para resolver problemas, pero de
48. naturaleza educativa no los relacionados con las responsabilidades de otras

49. instituciones.
50. Se juega las siglas, y para darle mayor renombre a la movilización magisterial
51. se habla del apoyo de los trabajadores de Salubridad y de Agricultura.
52. En el fondo, el movimiento magisterial no necesita incorporar otros
53. ingredientes en el asunto, pero con estas siglas ofrece la apariencia de ser
54. popular.
55. La ciudadanía chiapaneca está preocupada porque no observa en el magisterio
56. el deseo de contribuir a la mejor causa, que es la del aprendizaje.
57. Este sábado, hay que informarlo por supuesto, se habrán de reunir los
58. delegados que forman la instancia de las decisiones en la Sección VII del SNTE,
59. y lo más importante es que ya todos saben, que es para decidir si la
60. megamarcha del primero de mayo, va acompañada o no con el plantón
61. correspondiente, o con un paro indefinido.
62. Mientras los maestros de la Sección VII, no todos, están tramando la mejor
63. manera de perjudicar a la educación; las autoridades educativas están
64. convocando al diálogo.
65. Es necesario destacar, que la razón de estas movilizaciones, ahora es la fusión
66. que ha integrado los servicios en una Secretaría de Educación.
67. La respuesta del magisterio sigue siendo la misma, de los últimos 25 años: el
68. desafío, la megamarcha, la suspensión de clases.
69. Los padres de familia están nerviosos, porque esto marca de nueva cuenta a los
70. jóvenes estudiantes, ya que de tanto interrumpirse las clases, llegado el
71. momento, opta porque mejor no haya clases.
72. La respuesta de los niños y de los jóvenes, se instala en la peor señal para un
73. pueblo que necesita de cuadros profesionales formados en la disciplina áulica y
74. en el compromiso de la superación personal.

Editorial 16

El paro, decisión magisterial

Diario de Chiapas, 26/IV/2005, p. 2

1. Muchos ciudadanos se preguntan: ¿qué es lo que está pasando en estos días,
2. por la cabeza de los delegados magisteriales de la Sección VII?
3. Así, es que es lo que está pasando, cuando resuelven que a partir del Primero
4. de Mayo se habrán de declarar en paro indefinido de labores.
5. Nadie logra comprender las razones que han llevado a la Asamblea de la
6. Sección VII del SNTE, a tomar esta determinación.
7. Para algunos no hay más razón, que el deseo de poner a prueba al gobierno
8. federal y estatal.
9. Ya muchos maestros no aceptan con facilidad, que les digan que este paro
10. indefinido, es la consecuencia de que les han cerrado la puerta al diálogo, para
11. atender la opinión magisterial con respecto a la fusión SE-SECH que es una
12. realidad.
13. Este asunto de la fusión o integración ya no tiene razón de ser para el debate,
14. porque es un hecho, y a estas alturas ya está funcionando una sola estructura de
15. atención a los problemas educativos.
16. ¿Cuáles son las otras banderas de la lucha magisterial, que sean de tanto peso,
17. como para movilizar a los maestros y además paralizar las actividades
18. escolares?
19. Lo que está decidiendo ya es parte del juego, de las demandas salariales que se
20. inscriben en las negociaciones de cada año, y que desde luego ya están
21. previstas en el presupuesto federal.
22. O se trata de un nuevo juego, en el que los maestros van a intentar convertirse
23. en los salvadores de la patria, abriendo espacios de discusión a favor de los
24. planteamientos y problemas de otras organizaciones sociales.
25. El Maestro Alfredo Palacios Espinosa, titular de la Secretaría de Educación ha
26. sido muy claro: las autoridades están dispuestas al diálogo, para atender los
27. problemas de los maestros.
28. Por lo tanto, los asuntos de otras organizaciones sociales que se han sumado al
29. magisterio de la Sección VII, deben de encauzar sus gestiones en las otras
30. instancias de gobierno: Salubridad, SAGARPA o dependencias del gobierno
31. estatal.
32. El diálogo como posibilidad y como voluntad está abierto.
33. Sin embargo, todo parece indicar que la dirigencia de la Sección VII del SNTE,
34. lo que desea es el desafío, la confrontación con las autoridades educativas.
35. Así que para ellos lo más importante es trazar una estrategia legitimada “por la
36. base”, para presionar a que el gobierno caiga en la trampa de la improvisación
37. de acuerdos por “temor” a las movilizaciones magisteriales.
38. Todas las señales indican que la estrategia del magisterio de la Sección VII, es
39. evidente: se trata de intimidar a las autoridades educativas, para intentar como
40. en el pasado, obligarlos a pactar cualquier acuerdo que pueda ser proclamado
41. como conquista.
42. Se ha llegado al extremo de invitar a la población, para que se sume a las
43. movilizaciones, con el señuelo de que de esta manera, inclusive van a lograr
44. reducir los impuestos.
45. Decía una fanática de las movilizaciones: vamos a marchar para que nos bajen
46. los impuestos.
47. A los maestros les siguen vendiendo la idea de que si presionan, pueden
48. cambiar el rumbo de la educación, hacia otro más conveniente para la inercia

49. del proceso de enseñanza-aprendizaje.
50. La principal bandera, de nueva cuenta vuelve a ser la oposición a la fusión
51. educativa.
52. Cuándo será el día, en el que los maestros van a sorprender a los ciudadanos
53. chiapanecos, con otras ideas que contribuyan a revolucionar la educación.
54. ¿Por qué no optar por trabajar de manera interna, para mejorar los niveles de
55. calidad?
56. Esto pareciera que no les interesa a los maestros, sino que les atrae el desafío al
57. gobierno estatal y federal.
58. Por lo pronto la dirigencia de la Sección VII, se ha salido con la suya: La
59. Asamblea celebrada el pasado sábado ha decidido que a partir del primero de
60. mayo, fecha en que se ha organizado la anunciada megamarcha, sirva de marco
61. para informar que del día 2 de mayo en adelante, se podría declarar un paro
62. indefinido.
63. La gran decisión del magisterio de la Sección VII del SNTE, se afirma que no
64. está consensada.
65. Esto desde luego, es relativo, porque si los delegados así lo han decidido el
66. pasado sábado, quiere decir que es un hecho.
67. ¿Por qué lo anuncian con una semana de anticipación?
68. Seguramente lo están haciendo como una forma de intimidar al gobierno estatal
69. y federal, para intentar someterlo a los reclamos de quienes están instalados en
70. estas etapas de provocación.
71. En esto tiene mucho que ver, el fin político que se afirma existe en torno de la
72. marcha, y del paro indefinido de laborales.
73. De lo que se trata es de provocar a las autoridades, y de ser posible obtener
74. prerrogativas.
75. Saben los maestros que salir a las calles a marchar es una cosa normal, pero
76. paralizar las actividades escolares de manera indefinida, sí que es una gran
77. decisión, en la que como estrategia, a estas alturas, ya deben tener valoradas las
78. consecuencias y los efectos de alto impacto en la educación de los chiapanecos.

Editorial 17

El trasfondo magisterial

Diario de Chiapas, 29/IV/2005, p. 2

1. Indudablemente que el gobierno del estado, en su lucha por evitar
2. consecuencias que afecten la vida escolar de miles de niños y jóvenes, mantiene
3. su oferta de diálogo con el magisterio de la Sección VII del SNTE.
4. Cuatro años sirven para ilustrar, que cuando se utiliza el diálogo se pueden
5. alcanzar acuerdos fundamentales para el mejoramiento de los maestros.
6. En este tiempo, el gobierno del estado ha privilegiando la solución de las
7. demandas del magisterio.
8. Con estos antecedentes, es evidente que el método para el planteamiento de los
9. problemas es muy distinto al que en la actualidad pretenden usar, o
10. prácticamente están utilizando, para condicionar el trabajo escolar, los
11. dirigentes de la sección VII de Chiapas.
12. Con esto se puede confirmar que el gobierno del estado tiene mucha razón,
13. cuando alude a la intransigencia y a los intereses particulares que están
14. poniendo en riesgo la suerte de la educación.
15. Están empecinados los maestros, organizados bajo el liderazgo de Francisco
16. Torres Hernández, en llevar a cabo un paro de labores de manera indefinida.
17. El pretexto más que la razón, que en el fondo se desconoce, pero en apariencia,
18. es por la fusión de los Servicios Educativos para Chiapas y la Secretaría de
19. Educación, porque sencillamente no les preguntaron quién o quiénes
20. encabezarían la estructura de la recientemente creada Secretaría de Educación.
21. Señalamos que este tema de la fusión es la razón principal, porque después el
22. equipo del Maestro Torres aspira a lograr que se autorice que en la misma mesa
23. de la educación, también las organizaciones sociales aliadas a la Sección VII,
24. puedan demandar soluciones a sus problemas.
25. Esto es lo que inquieta al gobierno del estado, que se insista en la Mesa Única,
26. porque significa que no quieren llegar a acuerdos, sino que con esto estarán
27. intentando exhibir de negligente o de no tener capacidad para resolver los
28. problemas de todos a la representación institucional.
29. Esto es lo que lleva a la preocupación, porque sus demandas que serán
30. ratificadas por la propia organización magisterial, este primero de mayo,
31. contienen desde aquellas de carácter político, económico y social, hasta las
32. relacionadas al fortalecimiento de la actualización y la profesionalización del
33. normalismo.
34. Sin embargo, la puntería está enfocada a la fusión educativa.
35. Rebasados por los tiempos, es hasta ahora que se les ocurre solicitar que se les
36. incorpore a los trabajos del diseño reglamentario de la nueva Secretaría de
37. Educación.
38. Esto es lo que para muchos, ha dependido, en gran medida de la voluntad de
39. los maestros.
40. Si no tuvieron ingerencia en el diseño y en la conformación de la estructura, es
41. porque en su oportunidad no quisieron participar.
42. Para nada el magisterio federal, parte de la Sección VII, se interesó antes en
43. estos temas.
44. Es más, antes que cualquiera comenzara a especular sobre la situación laboral,
45. el gobierno estatal informó que en esta fusión educativa se respetarían y se
46. garantizarían los derechos de los trabajadores.
47. Hasta ahora, no hay una sola demanda presentada por algún trabajador, que
48. señale el atropello a sus derechos laborales.

49. De pronto, la Sección Séptima no tiene banderas propias para salir a las calles el
50. Primero de Mayo, y menos para declarar el paro indefinido, que será terrible, si
51. se llega a dar en la mayoría de las escuelas.
52. La educación, cada día que pasa hasta llegar al mes de mayo, está siendo
53. amenazada por estas actitudes, que todavía no dejan muy en claro, el trasfondo
54. y los intereses particulares de estos grupos magisteriales.
55. Muy importante hubiera sido, que en lugar de generar especulaciones, el
56. magisterio que liderea el Maestro Torres Hernández hubiera dado a conocer
57. sus propuestas con relación a la fusión educativa.
58. Para poder obtener una posición más clara sobre algún problema es necesario
59. escribirlo, y difundir las propuestas.
60. En este sentido, no hay nada, solamente el deseo de poner en riesgo la suerte
61. escolar de miles de niños y de maestros, que no saben qué camino tomar, para
62. no verse involucrados en este tipo de decisiones.
63. Hasta ahora, a pesar de que la oferta de acompañamiento de las demandas ante
64. la federación sigue abierta, para nada ha recibido solicitud alguna.
65. En la práctica, y esto lo sabemos, hay un trasfondo político, con la idea de
66. generar el desorden, y con esto demostrar que el magisterio tiene el poder de
67. condicionar a la educación y la vida de un gobierno.
68. La soberbia de la dirigencia es la que hasta ahora no ha generado las
69. condiciones para el diálogo.
70. Es importante aclarar que no todos piensan de esta manera, ya que hay un buen
71. porcentaje de maestros que está comprometido con el trabajo escolar, y que no
72. tiene ningún interés en seguir las consignas de su dirigencia de la Sección VII.
73. En el trasfondo, hay intereses particulares que son los que están moviendo el
74. engranaje de la Sección VII, que el ciudadano común desconoce.

Editorial 18

¿Qué sigue en la agenda magisterial?

Diario de Chiapas, 3/V/2005, p. 2

1. Solamente los maestros que han respondido al llamado de la dirigencia sindical
2. de la Sección VII, son los que siguen rechazando que la marcha y el plantón,
3. tienen una connotación política.
4. Los maestros siguen insistiendo en que solamente se trata de una movilización
5. magisterial a favor de sus propias demandas, y de las otras organizaciones que
6. se han solidarizado con ellos.
7. Sin duda alguna, la marcha del Primero de Mayo y el plantón instalado en la
8. plaza central de la capital del estado tienen una alta significación política, y esto
9. solamente lo pueden explicar los dirigentes que están encabezando la
10. estrategia.
11. No se puede entender de otra manera, ante la falta de claridad de las banderas
12. de lucha.
13. ¿Dónde están las banderas magisteriales por el aumento de los salarios o por
14. razones que vayan a provocar algún beneficio directo a los maestros?
15. Ni modo que una bandera unificadora de lucha sea la fusión administrativa,
16. que se diera desde el mes de enero, y en la que los dirigentes de la Sección VII
17. no participaron, porque finalmente así lo decidieron.
18. La fusión es un hecho que está sobre la marcha.
19. Tampoco se puede legitimar como bandera unificadora del magisterio el
20. reclamo de más presupuesto para la educación, que es con lo que están
21. intentando despertar el interés de los padres de familia.
22. No puede considerarse como una bandera, porque ya está pactado que
23. anualmente, es el mes de diciembre que se aprueban constitucionalmente los
24. presupuestos en este país.
25. Además, por si fuera poco, ya existe un acuerdo para que año con año, México
26. se acerque más a lo establecido por las Naciones Unidas, por el 8 por ciento
27. sobre el producto interno bruto.
28. Uno de los logros de luchas magisteriales anteriores, precisamente tiene que ver
29. con este famoso 8 por ciento, que se supone podría conseguirse finalmente al
30. terminar el sexenio del Presidente Fox.
31. Los reclamos de los trabajadores de la Salud, tienen que ver también con el
32. presupuesto anual.
33. Los demás podrían ser considerados trámites administrativos, y esto que
34. señalamos no lo hacemos con la idea perversa de minar la expresión y la libre
35. manifestación de los maestros, sino para precisar que “el león no es como lo
36. pintan”, y estas movilizaciones carecen, en la práctica de auténticas banderas de
37. lucha del magisterio.
38. Entonces, muchos se preguntarán: ¿qué es lo que unifica a los maestros que
39. están participando?
40. De acuerdo a lo que vimos y escuchamos en la movilización del Primero de
41. Mayo y lo que se comenta en los grupos instalados sobre las jardineras, y en la
42. plaza central de Tuxtla Gutiérrez, es el rencor en contra del gobierno.
43. Un rencor estimulado y alentado por la dirigencia de la Sección VII, en contra
44. de un gobierno que les está demandando que trabajen a favor de los
45. niños y de los jóvenes.
46. Ahí está la clave: jamás el gobierno debió de haberlos convocado al trabajo, a
47. cumplir con la doble plaza, a entrar a sus horas, a estudiar, a construir un
48. proyecto educativo.

49. Este es el detonante de toda esta movilización, y es por eso que califican al
50. gobierno de la Esperanza, de haber traicionado a los maestros de la Sección VII.
51. Por eso, es que en las consignas y en las pintas, el rencor es lo que prevalece, y
52. desde luego es mal consejero, porque puede llevarlos a cometer acciones
53. ilegales, y que por el rencor no respeten límites.
54. Por eso, los maestros como en la lucha libre, aprovechan las marchas para
55. “realizar su terapia de desahogo” por la rutina, por el estrés y por todo lo que
56. les han dicho los brigadistas, y una vez que ha concluido el día, dedican un
57. tiempo para hacer sus compras al costado del parque central, donde están las
58. tiendas móviles de ETESA y de COMPUSELL.
59. En este escenario, lo que menos importan son los niños que se han quedado sin
60. clases.
61. ¿Y ahora qué sigue en la agenda, en la estrategia magisterial?
62. El gobierno del estado, en la voz del propio Gobernador Pablo Salazar
63. Mendiguchía ha señalado categóricamente: las puertas del diálogo están
64. abiertas.
65. Por supuesto que se deben seguir los canales de comunicación que desde hace
66. mucho están esperando para comenzar a platicar: en el caso de la educación,
67. tienen que ser los titulares de la Secretaría de Educación, y en el caso de las
68. otras demandas de carácter social, será el Secretario de Gobierno, quien ya
69. desde hace varios días está listo para recibir a la representación de las
70. organizaciones solidarias del magisterio.
71. Sin embargo, reiteramos lo que opinan diferentes analistas, este asunto del
72. magisterio en Chiapas tiene que ver con la política, y es por eso que lo que
73. interesa es seguir con el doble discurso de los dirigentes como Torres
74. Hernández y Zavaleta: queremos diálogo, pero no lo necesitamos.
75. En el fondo, está el tema sobre el que diera a conocer una estadística Víctor
76. Trujillo en su noticiero de la mañana de este lunes: la opinión que tiene el 56
77. por ciento de encuestados en favor de que el Gobernador Pablo Salazar
78. Mendiguchía, sea el relevo de Santiago Creel Miranda, en la Secretaría de
79. Gobernación, por encima de Luis Felipe Bravo Mena ex dirigente del PAN y del
80. propio Subsecretario de Gobernación Felipe González.
81. Digan ustedes si no tiene connotación política esta nueva versión del
82. movimiento magisterial: ¿a qué intereses está sirviendo?
83. ¿Qué sigue?

Editorial 19

Mago o hada, necesitan los maestros

Diario de Chiapas, 5/V/2005, p. 2

1. Por lo visto, lo que menos desean los maestros es iniciar el diálogo con las
2. autoridades del gobierno del estado.
3. Frente al tamaño de sus demandas, es posible que los servidores públicos del
4. estado de Chiapas, no tengan la estatura para dar solución a sus demandas.
5. A estas alturas algunos observadores del plantón magisterial, han llegado a la
6. conclusión que para destrabar esta movilización magisterial lo que se necesita
7. es un mago o un hada madrina, desde luego que con su correspondiente varita
8. mágica.
9. Simplemente, en el caso del aumento del presupuesto para educación y salud, a
10. estas alturas ni yendo a bailar a Chalma, como se dice, alguien podría
11. comprometerse a firma una minuta de que se les va a autorizar.
12. No es el tiempo de aumentos presupuestales, y tampoco es la novedad, por la
13. que se deben desgarrar las vestiduras, el hecho de que hay limitaciones
14. económicas para que funcionen escuelas y hospitales.
15. En un país como México, con indicadores de pobreza, y de rezagos históricos es
16. explicable que los dineros siempre hagan falta.
17. En este contexto, seguramente los maestros quisieran que alguien para que se
18. pudieran retirar tranquilos, saliera a nombre del gobierno del estado a firmar
19. respuestas de mentiras, como sucedía en el pasado.
20. Hubo un gobernador priísta, que llegó a distraer dinero de otras partidas del
21. presupuesto del pueblo de Chiapas, para otorgar todo lo que le pidieron los
22. maestros como resultado de un plantón.
23. Incluso esas respuestas fueron claramente especificadas, que funcionarían
24. mientras durara su mandato, y luego desaparecerían.
25. A estas alturas los “profes”, como les gusta que les llamen. Cuando están en
26. este tipo de movilizaciones, ya deben traer una estrategia muy elaborada, ya
27. que se habla de la partida a la ciudad de México, de una Comisión para
28. “negociar respuestas”, a sus planteamientos.
29. Por ahí también la versión del Maestro Misael Palma, de que lo que habrá de
30. seguir, después del plantón en Chiapas, es la huelga nacional.
31. Los que se han mantenido desde el primer día de labores, en el plantón, es
32. posible que si se sigue alargando el plantón, no cobren un solo día de salario
33. esta quincena, que es la más cómoda por los días de asueto: el cinco de mayo, el
34. 10 de mayo, etc.
35. El problema es que lo que va a pasar con ellos, y desde luego con los niños y
36. jóvenes que no están en sus cursos regulares.
37. Es evidente que los maestros no quieren “negociar”, porque saben que lo que
38. están planteando no ofrece ninguna posibilidad de respuesta.
39. El gobierno del estado ha establecido como prioridad a la educación, y son
40. varios millones de pesos que les destina a este sector, y no tiene de dónde echar
41. mano para disponer de más dinero.
42. A nivel federal, es del dominio público, las finanzas no están del todo
43. abundantes, y a estas alturas tendría que solicitarse se incluyeran las peticiones
44. a “Santa Claus”, hasta para el mes de noviembre y diciembre, que es cuando se
45. aprueba el presupuesto nacional.
46. Entonces, la razón de ser del movimiento ya no son las peticiones de los
47. trabajadores de la educación y de la salud, sino que lleva otra orientación, y
48. esto apunta a exhibir al gobierno de Chiapas como inepto para resolver el

49. pliego de los maestros.
50. El objetivo del movimiento es “desafiar al gobierno del estado”, “provocarlo al
51. extremo de la temeridad para que la respuesta sea la represión”, como en los
52. mejores tiempos del priísmo.
53. Saben que el gobierno no va reprimir, que la presencia policiaca es solamente
54. para mantener la distancia entre la libre manifestación y la violencia que
55. pudiera generarse a partir de los grupos que de pronto se radicalizan.
56. La estrategia sigue, y la operatividad se observa en el entorno de un
57. movimiento político, abiertamente en contra del gobierno del estado.
58. No hay duda que todo apunta a exhibirlo y desacreditarlo, y es por eso que no
59. están interesados en aceptar las invitaciones para dialogar del Subsecretario de
60. Gobierno, Arturo Luna Lujano.
61. No son las cosas del magisterio los que quieren solucionar, sino los grandes
62. intereses que ya están presentes en la movilización iniciada el Primero de
63. Mayo.
64. Por lo que se observa, el gobierno del estado tendrá que armarse de paciencia
65. para que el tiempo, pueda hacer reflexionar a los maestros y dar muestras de
66. que no hay otro interés, que el de los propios maestros.
67. El problema es que se necesita a un mago o a una hada madrina, para que con
68. varita mágica ayuden a adivinar qué es lo que en realidad quieren lograr con
69. este plantón.
70. Esto quiere decir, que es posible que los maestros quieran jugar en dos canchas
71. en las próximas horas, en la de la Ciudad de México para desacreditar al
72. gobierno estatal, y en Tuxtla Gutiérrez para intentar condicionar la actuación y
73. el desempeño de las autoridades educativas.
74. Por lo pronto, esto quiere decir que se necesita con urgencia un mago o una
75. hada madrina, o por lo menos la varita mágica para resolver el pliego
76. magisterial y las demandas de sus aliados.

Editorial 20

La negación

Diario de Chiapas, 8/V/2005, p. 2

1. Cuando se quieren obtener resultados en una negociación, son muy
2. importantes los tonos de la voz y la actitud con la que se conducen los actores
3. principales.
4. Es posible que el gobierno del estado, se encuentre obligado por las
5. circunstancias, a crear condiciones para alcanzar acuerdos mínimos en el actual
6. diálogo con el magisterio, pero esto no significa que se pueda abusar de los
7. tonos.
8. Desde luego, no debemos esperar mucho de los diálogos, salvo que el
9. magisterio nos sorprenda con un cambio de estrategia.
10. Mucha razón tienen los negociadores, cuando advierten que un diálogo como el
11. que se planteara el pasado viernes, no puede comenzar con la imposición de
12. condiciones.
13. No se puede comprometer a nada a una de las partes, sino se ha instalado el
14. intercambio de posiciones.
15. Cualquiera en este caso, hubiera exigido que para dialogar el movimiento
16. magisterial tenía que levantar el paro, porque de otra manera es como intentar
17. negociar, pero bajo la mira de una escopeta.
18. Además, el diálogo iniciado el viernes, tiene que ser considerado como el
19. comienzo de todo un proceso de entendimiento.
20. Si los actores fueran obreros o campesinos, sería explicable que el tono pudiera
21. variar.
22. Pero, tratándose de maestros, lo ideal es que pudieran comportarse con mayor
23. mesura y en tonos persuasivos y razonables, que impositivos y con agresiones
24. verbales.
25. O como aquellos intransigentes, que si no logran imponer su opinión en el
26. arranque de un diálogo, optan por retirarse.
27. Cualquiera sabe que dialogar es hablar, y no un minuto sino muchas horas si es
28. necesario, hasta encontrar alternativas para la solución de un conflicto.
29. En los diálogos no se imponen las peticiones, ni se obliga a las respuestas, si no
30. se discute y se acuerda lo posible, no aquellas cosas que pueden llegar a
31. firmarse a sabiendas que nunca se podrán cumplir.
32. Ciertamente en México se están dando lecciones inéditas, en la solución de los
33. problemas, y de esto no puede soslayarse, el caso concreto del “desafuero” del
34. actual Jefe de Gobierno del DF, Andrés Manuel López Obrador.
35. En este caso, la presión de miles de seguidores de López Obrador en las calles,
36. es lo que obliga al Presidente de la República a cambiar su posición.
37. Seguramente, aprovechando esta lección, en Chiapas los profesores pretenden
38. resolver este plantón indefinido con la pura presión.
39. Reiteramos, el espectáculo que siguen ofreciendo los maestros no es el mejor,
40. pero es el modelo que en el futuro, no nos extrañe, van a seguir los niños y los
41. jóvenes.
42. Es evidente que el modelo se repite.
43. Ojalá y los maestros sean tolerantes, como lo está siendo el gobierno del estado,
44. y cuando alguno de sus alumnos replique o interrumpa su clase, puedan
45. comprenderlos.
46. Porque finalmente los alumnos, siguiendo la forma en que se comportan los
47. maestros, en un momento dado podrían desafiarlos en las aulas, y estarían en
48. todo su derecho, porque esto es parte de la pedagogía que arrojan los más de 25

49. años de movimiento magisterial en Chiapas.
50. Una negociación demanda serenidad de las partes, y mucha preparación para el
51. razonamiento y la argumentación, una actitud de respeto y de tolerancia.
52. Incluso la forma de vestir, los gestos y principalmente el propósito de llegar a
53. acuerdos, la voluntad, son elementos que van a ayudar en un momento dado a
54. llegar a buen término.
55. Los tonos de la voz influyen en la exageración de los ánimos, y son verdaderos
56. provocadores, cuando se utiliza la violencia en la expresión para no llegar a
57. ningún acuerdo.
58. Una realidad es la que se revela en la entidad, y ésta es la que exhibe a un
59. gobierno estatal, dispuesto a negociar, pero siempre con toda dignidad del ser
60. humano, y respeto a las instituciones.
61. Después de 25 años de permanente contacto con este tipo de negociaciones, los
62. maestros ya deberían de saber comportarse, para en la práctica demostrar que
63. además de saber marchar, lanzar consignas, insultar a las autoridades y
64. plantarse, también han tendido oportunidad de educarse.
65. En 25 años de participar en plantones, ya deberían de haber aprendido y
66. mejorado las estrategias de supervivencia.
67. Cualquier espera al conocer las negociaciones grabadas y transmitidas por la
68. televisión, encontrar a personas educadas, dirigiéndose con todo respeto a las
69. autoridades, y planteando ideas y demandas con verdaderas y demoledoras
70. argumentaciones.
71. Al contrario, conocemos de actitudes, gestos y posiciones que no admiten duda,
72. en 25 años el magisterio no ha evolucionado para estar a la altura de una
73. negociación.
74. Es entonces que debemos reconocer, que cualquier acuerdo estará siempre
75. sustentado en la presión y en las circunstancias.
76. El reto es encontrar de qué manera hacer entender a los maestros que lo
77. esencial de su pliego de peticiones, no corresponde al gobierno estatal
78. resolverlo.

Editorial 21

La sinrazón magisterial

Diario de Chiapas, 13/V/2005, p. 2

1. Aquí en Chiapas, cómo en los programas del “Chavo del Ocho”: ¿quién podrá
2. salvar al magisterio de la sinrazón?
3. No hay argumento ni razonamiento que hasta ahora sea capaz de convencer al
4. “grueso de los maestros del plantón”, de que están siendo utilizados sin
5. ningún escrúpulo.
6. Que están siendo seducidos por una serie de versiones sobre la lucha
7. magisterial, que en nada corresponde a la realidad.
8. ¿Por qué lucha el magisterio chiapaneco?
9. Ni modo que se siga insistiendo, que lucha el magisterio de la Sección VII
10. contra la fusión educativa, que está en marcha desde el mes de enero de este
11. año.
12. O que está instalado el plantón por el aumento presupuestal, que todos saben
13. debe discutirse entre los meses de octubre y diciembre de cada año.
14. La mejor prueba de éstos, no son tiempos de debatir el presupuesto, habrá de
15. ser el anuncio que tradicionalmente se hace cada 15 de mayo, del incremento
16. salarial.
17. Un aumento en los salarios, que ya está calculado en el presupuesto del 2005,
18. desde que fuera aprobado en diciembre del 2004.
19. Claro, que ahora se han sacado de la manga, la libertad de cuatro de sus
20. compañeros maestros presos.
21. También forma parte del pliego petitorio que han improvisado sobre la marcha,
22. que se cancelen los descuentos por los días que no han trabajado.
23. Si por todo esto, no se justifican las incomodidades y hasta la muerte de uno de
24. los profesores de un infarto al corazón, por el estrés a que están sujetos:
25. ¿Entonces qué es ese algo tan valioso que los mantiene en el plantón en la plaza
26. central de Tuxtla Gutiérrez?
27. Los analistas no quisieran ser tan precisos, pero por lo que se observa, y además
28. se tiene la experiencia, los maestros con este plantón solamente pueden obtener
29. dos cosas: una) contribuir al clima de tensión que ya se respira en el país,
30. cuando este tipo de movilizaciones trastocan la tranquilidad de las ciudades, y
31. el desarrollo normal de las actividades ciudadanas; y dos) que después de que
32. se cumplan las metas de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la
33. Educación, tengan que levantar el plantón sin haber conseguido ningún
34. beneficio.
35. Esta última opción, no sería la primera vez que se diera, porque hay que
36. recordar que hace tres años se dieron similares hechos, con un resultado como
37. el que se señala.
38. De darse esta segunda opción, por supuesto que se va a generar más
39. frustración, y más deseos de que alguien se las pague, aunque no sea el que se
40. las está haciendo, que es su propia dirigencia sindical.
41. Hay que recordarles a los maestros, que no fue el gobierno del estado el que los
42. sacó a las calles y al plantón, que fue su dirigencia encabezada por el Maestro
43. Francisco Torres Hernández, y que además sabían que si faltaban a sus clases,
44. de plano les descontarían los días.
45. Inevitablemente tendrán que reconocer que salieron a sumarse al movimiento
46. magisterial, por su propia voluntad, inspirados en los dichos y en las argucias,
47. que sus dirigencias sindicales les ofertaron.
48. Luego entonces, que no les extrañe el resultado que habrá de darse, porque es

49. el único desenlace que están propiciando.
50. Deberían de aprender a la representación sindical de la Sección 40, a quienes
51. antes de acusarlos de cualquier otra cosa, deben reconocerles más inteligencia y
52. más razón para establecer su relación con el gobierno del estado.
53. Esa es la forma de hablar, de presentar un pliego de peticiones, todas
54. relacionadas con beneficios para el magisterio.
55. Si la dirigencia de la Sección 40 actúa de esta manera, el gobierno estatal no le
56. queda más que corresponder.
57. Mientras en la Sección VII, más de alguno ya se considera la “Cuarta Espada de
58. la Revolución”, después de Carlos Marx, Vladimir Ilich Lenin y Mao Tsé Tung;
59. en la Sección 40 del SNTE, simplemente se hace un planteamiento terrenal.
60. Se demandan soluciones a cosas concretas y de beneficio directo para los
61. maestros.
62. Si el “Subcomandante Marcos” a estas alturas está pensando en cómo hacer
63. para jugar fútbol contra los italianos, y los rete a que se enfrenten en cualquier
64. fecha y en el lugar que quieran, mostrándose terrenal cien por ciento, por qué
65. los dirigentes de la Sección VII no se bajan del limbo en que se encuentran.
66. En esta movilización magisterial hay tantas mentiras, que por fuerza de tanto
67. repetirlas, ya están consolidándose como verdades.
68. ¿Qué podría despertarlos de este sueño?, ¿quién podría decirles a los maestros
69. que no deben permitir el imperio de la sinrazón?
70. Todos coinciden en que lo mejor que podrían decidir los maestros es el
71. levantamiento del plantón y regresar a las aulas, para dejar de perder tiempo
72. y dinero.
73. Seguir de necios en que existen razones para estar en el plantón, es tanto como
74. aceptar que están obsesionados por desafiar al gobierno, por provocar para que
75. los repriman, y de esta manera puedan fortalecerse en su lucha.
76. Ojalá y reflexionen sobre todo lo que están viviendo, y lo que les han hecho
77. creer sus “sedentarios dirigentes”, que están viviendo sus minutos
78. de fama, y con estos pretenden pasar a la historia.

Editorial 22

El día del maestro

Diario de Chiapas, 15/V/2005, p. 2

1. Qué felices seríamos los chiapanecos, si en lugar de esperar un día más de
2. plantones, de marchas y de desafíos de los maestros, este día los ocupáramos
3. para celebrar y reconocer el esfuerzo de todos ellos por la construcción de una
4. nueva sociedad, de un nuevo chiapaneco.
5. Este día debería ser el de la reflexión y el de la valoración del trabajo de los
6. miles de maestros de la Sección 40 y de la VII que acuden diariamente a las
7. aulas para generar las condiciones para el aprendizaje de los nuevos
8. conocimientos.
9. ¿Cómo sería Chiapas, si en lugar de estar pensando en organizar plantones o
10. marchas, los maestros estuvieran dedicados al esfuerzo de educar?
11. Educar no solamente con los libros o en el aula, sino con el ejemplo vivo.
12. Seguramente no tendrían tiempo para entrar en contubernios o en
13. complicidades para derrocar gobiernos, o para tratar de enlistarse para caminar
14. por senderos luminosos.
15. La época en que la vía armada tenía sus sustentos en los maestros, es un tiempo
16. histórico, que finalmente demostró que no era la alternativa para la
17. construcción de un nuevo mundo.
18. Los maestros de las normales rurales sobre todo, le invirtieron en el sacrificio
19. hasta su propia vida, y lo único que consiguieron fue la inclusión de sus
20. nombres en las notas policíacas.
21. No hay comunidad, ni pueblos enteros y mucho menos entidades que se hayan
22. transformado porque a algún maestro se le ocurriera tomar las armas, luego de
23. pasar por este proceso de los plantones y de las marchas.
24. Por qué no demostrar como lo dijera en alguno de sus libros Paulo Freire: un
25. poco de humildad, y reconocer que los maestros como cualquier ciudadano
26. común, como usted o como yo, no lo sabemos todo, no lo ignoramos todo; pero
27. todos sabemos algo, y todos ignoramos algo.
28. Es decir, el sueño democrático tiene que estar más cerca de la humildad, de la
29. verdad y de la valentía; que de la arrogancia, de los prejuicios y del fanatismo.
30. A estas alturas no se le puede pedir a ningún profesor, lleno de rencor y de
31. odios por estar en el plantón, que valore y analice si esta decisión es la mejor
32. para todos: para el gobierno; porque de inmediato catalogan a cualquiera de
33. traidor al movimiento magisterial.
34. Hasta algunos maestros de la Sección 40, que son los que se encuentran en
35. mejores condiciones salariales y de seguridad social, en el contexto de la
36. movilización se han manifestado en contra de la postura de sus dirigentes y del
37. gobierno del estado.
38. Pareciera que cuando alguien intenta dialogar con los maestros, éstos de
39. inmediato le preguntarán: ¿Sabe con quiénes están hablando?
40. Están hablando con los que han organizado una marcha el Primero de Mayo, y
41. con quienes han sido capaces de instalarse en un plantón indefinido en el
42. parque central de Tuxtla Gutiérrez, y de protestar en las meras puertas del
43. penal de El Amate.
44. Están hablando, dicen los arrogantes maestros, con quienes son capaces de
45. estrangular el tránsito vehicular en las principales calles y hasta carreteras.
46. Por más que busquemos entre los maestros a aquellos que están dispuestos a
47. platicar, a encontrar propuestas, a reconocer que sus demandas están fuera de
48. lugar, y que finalmente estar en el plantón no les va a traer mayores beneficios,

49. no los encontramos.
50. La suya es la única verdad que debe ser impuesta sobre los demás, con lo que
51. exhiben el “carácter democrático” de esta lucha magisterial.
52. Ellos son los únicos dueños de la verdad.
53. Que distinto sería que nos encontráramos con maestros capaces de pensar, de
54. no dejarse por las dirigencias ni por las presiones, que no gritaran, y que
55. demostraran tolerancia, paciencia y mucha alegría por vivir.
56. El discurso de paciencia, dice Paulo Freire, siempre es bien comportado; en
57. tanto que el del impaciente generalmente va más allá de lo que la realidad
58. soportaría.
59. El primero va a estar mucho más cerca de la realidad, y el segundo, es el
60. nervioso, arrogante, incontrolado, sin límite y hasta irresponsable.
61. A este segundo discurso siempre lo vamos a ubicar entre los que promueven
62. “su lucha personal” contra la Maestra Elba Esther Gordillo y el SNTE; y los que
63. hacen tarea de activistas a favor de la Coordinadora Nacional de Trabajadores
64. de la Educación.
65. En ocasiones es necesario que se luche por los derechos de los maestros, pero
66. esta debe ser una lucha clara, precisa y sin misterios; a veces es necesario que se
67. luche aun en contra de sus propios sindicatos y dirigencia, porque son sectarios
68. y porque encarnan la voz personal y las aspiraciones particulares, que nada
69. tienen que ver con los derechos de los trabajadores de la educación.
70. En fin, que este día, sería muy diferente si en lugar de observar a los maestros
71. hundidos en sus propios humores en los plantones sobre la plaza central de
72. Tuxtla Gutiérrez, los descubriéramos participando en los programas
73. organizados por los padres de familia, para agradecerles su aportación, su
74. contribución por la vida, por esa nueva vida que les depara el destino a sus
75. hijos, a los nuevos chiapanecos.
76. Por supuesto, que no son todos, hay todavía ejemplos que reconocer e imitar,
77. los de aquellos que cumplen 25 y 30 años en la lucha solidaria por una mejor
78. educación en Chiapas.
79. ¡Felicidades Maestros!

Editorial 23

Plantón: efectos y consecuencias

Diario de Chiapas, 18/V/2005, p. 2

1. Hasta ahora no hay ningún maestro que haya decidido participar en la marcha
2. del Primero de Mayo y después en el plantón en la plaza central, que pueda
3. alegar ignorancia de las leyes en materia laboral.
4. A estas alturas ninguno podría argumentar desconocimiento de los efectos, que
5. podría propiciar la ausencia de las aulas, el abandono del trabajo.
6. Tanto en el sector público como en el sector privado, cuando un trabajador
7. abandona su empleo, se hace acreedor en el caso de hacerlo injustificadamente
8. a una sanción, sobre todo cuando lo hace por más de tres días.
9. Una huelga tiene en materia legislativa, su objetivo y su propio procedimiento,
10. y ésta comienza por el emplazamiento en tiempo del patrón.
11. En este caso específico, si los trabajadores de la educación consideraban que se
12. había roto el equilibrio entre los factores de la producción, necesitaban antes
13. que cualquier otra cosa, emplazar al gobierno del estado.
14. Decirle, con toda oportunidad, que en el caso de que no hubiera una respuesta
15. conforme a los intereses de los trabajadores de la educación, en materia de
16. aumento salarial, se irían a la huelga nacional.
17. En el caso concreto de la relación con el patrón, en este caso específico, quienes
18. podrían haber hecho el emplazamiento, tendrían que haber sido los titulares
19. del Contrato Colectivo, específicamente la dirigencia nacional del Sindicato
20. Nacional de Trabajadores de la Educación.
21. El nivel de interlocución en todo caso, tendrían que haberlo sostenido el SNTE
22. con el gobierno estatal y federal.
23. Las secciones sindicales tienen representación, pero en el caso específico tenían
24. que haberlo hecho los dirigentes nacionales.
25. Desde el principio las cosas no han estado del todo bien, porque han
26. menospreciado a sus dirigentes nacionales, por las diversas razones que ya
27. muchos conocen.
28. Luego entonces, ahora que se conocen las informaciones sobre las primeras
29. sanciones de carácter administrativo de parte del gobierno del estado, no hay
30. forma de descalificarlas o de restarles legalidad.
31. Por si fuera poco "la ignorancia de las leyes no exime la responsabilidad a los
32. maestros o a cualquier ciudadano".
33. De tal manera que la marcha y el plantón, no son en la práctica instrumentos
34. legales y mucho menos los caminos para negociar cualquier pliego de
35. peticiones, como puede ser el último que se ha difundido, que ahora ya
36. contempla mejoras salariales, revalorización u homologación salarial, más
37. recursos para la educación, y la libertad de cuatro maestros que se encuentran
38. presos en El Amate.
39. De tal manera que ahora que todos se preguntan: ¿Es legal el anunciado cese de
40. más de 200 maestros realizado por el gobierno estatal?
41. Por supuesto que se han cubierto todas las formalidades: primero se ha
42. demostrado que hay abandono de labores de parte de los maestros por más de
43. tres días, sin ninguna justificación. Segundo, se han levantado las actas
44. respectivas por el abandono de las actividades escolares.
45. No hay que olvidar que la ley física señala que: no hay acción sin la reacción
46. correspondiente.
47. En este caso concreto, no es posible que los maestros terminen creyéndose que
48. son intocables, que son los únicos que no pueden ser objeto de la aplicación de

49. la ley.
50. Llevan fuera de las aulas, desde el primero de mayo y todavía pretenden seguir
51. unos días más, y así todavía imaginan que pueden gozar de impunidad.
52. Estas reflexiones deberían de ponerlas en práctica algunos maestros de la
53. Sección 40, los maestros más privilegiados de todo el sistema educativo estatal,
54. sobre todo ahora que les ha dado por salir a “brigadiar”, para convencer a sus
55. compañeros que se sumen al plantón en las próximas horas.
56. Ahora lo más importantes que deben prevenir los maestros, es no caer en la
57. ilegalidad, porque así como el gobierno estatal se sigue cuidando de no caer en
58. la trampa de la represión, así el magisterio debe evitar los errores.
59. Uno de los errores que debe cuidar el magisterio es el de “no abandonar sus
60. actividades laborales”, porque esto podría traer como consecuencia la sanción
61. administrativa y, de insistir, hasta el cese.
62. Imaginemos que en el peor de los casos, cayeran en la trampa los maestros;
63. entonces tendrían que pasar por momentos críticos en lo individual, en lo
64. familiar y en lo laboral.
65. Hasta ahora no han vivido estas etapas de dificultades laborales, sobre todo
66. cuando no pueden probar que están actuando en los límites de la legalidad.
67. Por eso es importante, ahora que la calentura ha llegado a algunas delegaciones
68. de la Sección 40, en las que no faltan aquellos que se manifiestan “calientes” por
69. participar en las marchas y en el plantón, que haya conciencia plena de los
70. efectos que se pueden presentar.
71. Las sanciones pueden ser administrativas, y llegar hasta el cese, y esto no es ser
72. portadores del mensaje de la intimidación, sino ser muy prácticos: se deciden a
73. participar, que de antemano sepan que pueden haber efectos.
74. Ahí están los primeros 200 ceses que en las próximas horas se habrán de
75. notificar, luego de que se han cubierto todos los requisitos y condiciones en
76. material laboral.
77. Una vez notificados los “cesados”, la dinámica para ellos será distinta, porque
78. si se deciden a defenderse laboralmente, tendrán que encarar un proceso largo,
79. y lo que es más grave sin más argumentos, que los que puedan presentar a
80. partir de las determinaciones democráticas tomadas en las asambleas
81. delegacionales, que esto y nada resulta la misma cosa.
82. Así que desde ahora saben, que el nivel de la complejidad laboral puede
83. aumentar, una vez que la Contraloría ha comenzado a expedir las sanciones
84. correspondientes, y para muestra ahí están los primeros efectos de una decisión
85. que al principio parecía muy sencilla, pero que ahora se prueba que ha dejado
86. de serlo.
87. Ojalá y que los “calientes” de la Sección 40 no sean los primeros en protegerse,
88. en cuanto vean la tormenta, y dejen embarcados a los demás.

Editorial 24

La pasión, según el magisterio

Diario de Chiapas, 19/V/2005, p. 2

1. Ahora la fecha clave que está difundiéndose entre el magisterio que se
2. encuentra en el plantón en la plaza central de Tuxtla Gutiérrez, es el día 20 de
3. mayo, al día de la huelga nacional.
4. Si observamos esta fecha, vamos a encontrar que forma parte de la agenda
5. política de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.
6. Es una fecha en la que habrán de refrendar su repudio a la Maestra Elba Esther
7. Gordillo y al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
8. Es una fecha útil para la disidencia magisterial del SNTE, y para intentar
9. despertar el interés de las más altas autoridades educativas.
10. Todo esto, desde luego que tiene sentido para las luchas nacionales, que desde
11. hace más de 20 años viene librando la oposición al SNTE.
12. Pero, aquí es donde surte efecto la pregunta: ¿cómo repercute esta lucha a nivel
13. nacional, en el contexto de la movilización magisterial en Chiapas?
14. Es correcto pensar, que a nivel nacional una huelga para intentar la
15. democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, es
16. todo un acontecimiento, pero en Chiapas lo que necesitan los maestros es
17. cambiar de posicionamiento en realidad.
18. ¿La salvación de los maestros chiapanecos está sustentada en el cambio de
19. siglas, del SNTE por la CNTE?
20. En la práctica podemos confirmar que un cambio de siglas, solamente sería eso,
21. y no una verdadera transformación de la realidad que viven los maestros de
22. Chiapas.
23. Así que el 20 de mayo, será una fecha significativa para la CNTE a nivel del
24. centro del país, pero no es una esperanza para la movilización magisterial
25. chiapaneca.
26. El problema en el movimiento chiapaneco, es que los grupos que llevan a estas
27. alturas 19 días en el plantón magisterial, ya están muy cargados de pasión.
28. Están, a estas alturas reaccionando por la pura pasión, y están dejando de lado
29. la razón.
30. La sola posibilidad de que el Maestro Francisco Torres Hernández intentará
31. analizar la posibilidad de levantar el paro, provocó una reacción airada de los
32. presentes en el plantón.
33. Muchos hablan de ir hasta las últimas consecuencias, sin importar los riesgos.
34. En estos días, se dice que ya suman dos los maestros que han fallecido: uno por
35. infarto al corazón, y el otro al caerse de un árbol, al intentar asegurar la manta
36. para cubrirse del sol y de la lluvia.
37. Estos hechos, aunque no son provocados por el gobierno, se han convertido en
38. estímulos para que los que ya llevan 19 días en el paro, están decididos a
39. continuarlo.
40. Ahora ya no importan las razones, son suficientes los sentimientos.
41. Si algo se puede asegurar, es que en el movimiento magisterial no hay un
42. equipo de “inteligencia”, que se encuentre analizando y valorando cada
43. acontecimiento, para saber si es necesario agilizar el fin del paro indefinido o
44. continuar hasta sus últimas consecuencias.
45. Nadie está dispuesto a escuchar, y a estas alturas se está tratando de convertir
46. al movimiento magisterial en una lucha personal en contra del titular del poder
47. ejecutivo chiapaneco.
48. De acuerdo a la ruta trazada, los maestros chiapanecos, van a llegar con

49. facilidad al 20 de mayo, y todos se preguntan ¿y luego qué?
50. Para contrarrestar los anuncios de ceses de maestros en los diferentes niveles
51. del sistema educativo, los maestros han tomado la determinación de
52. “trasladarse” al Distrito Federal, para abrir los espacios de negociación a nivel
53. federal.
54. La primera vez que lo hicieron, se entrevistaron con algún funcionario de la
55. Secretaría de Gobernación, que los escuchó con atención, pero luego los remitió
56. al gobierno estatal.
57. Regresaron a Tuxtla Gutiérrez, y luego de la entrevista con gobernación, hasta
58. ahora no ha pasado nada.
59. Antes, solicitar la intervención de gobernación, y conseguir una cita con el
60. titular de esta dependencia federal, era estar en la antesala de la negociación
61. final.
62. Solamente que ahora, por los tiempos, la soberanía en este tipo de asuntos que
63. compete a los estados, es de estricta responsabilidad del gobierno estatal.
64. La respuesta del gobierno federal ha sido anunciada, desde Monterrey, ante la
65. presencia de la lideresa nacional del SNTE, Elba Esther Gordillo.
66. Lo que se podía autorizar, y se hizo de acuerdo al presupuesto autorizado para
67. el 2005, por el Congreso de la Unión: 4 por ciento directo al salario y 3 por
68. ciento más por otras prestaciones.
69. Esto es lo que no entienden los maestros, y pareciera que disfrutan “la pasión,
70. según el magisterio”, siguiendo en su papel de víctimas frente a los gobiernos
71. constitucionales.
72. No hay arreglo, porque lo que se podía autorizar ya se hizo a nivel federal, y se
73. ha informado al magisterio el pasado 15 de mayo.
74. El problema es que nadie acepta que ésta sea la respuesta, y que por lo tanto la
75. tendrán que acatar: el regreso a las aulas para evitar los efectos legales.

Editorial 25

Apuesta a la huelga nacional

Diario de Chiapas, 20/V/2005, p. 2

1. A estas alturas, a 20 días del paro magisterial, muchos maestros ya no saben a
2. qué santo encomendarse o qué solución encontrar, y están tan desesperados
3. que ahora precisamente apostarán a la huelga nacional.
4. La Coordinación Nacional de Trabajadores de la Educación, les ha vendido la
5. versión de que “solamente con elevar el nivel de la presión van a lograr
6. respuestas a ese pliego petitorio que se adapta según la conveniencia de los
7. dirigentes”.
8. La versión es de que ya están en paro: en Oaxaca, en Yucatán y algunos grupos
9. en Guerrero, y que la respuesta al problema de Chiapas la van a conseguir con
10. los “grupos marchando en el Distrito Federal”.
11. Con esta ilusión despertarán los maestros este día.
12. Es el momento en que el “fanatismo vuelva cobrar fuerza”, al extremo de que
13. están en la apuesta de la huelga nacional.
14. El problema es que para comenzar, la huelga de la Coordinadora Nacional de
15. Trabajadores de la Educación no tiene posibilidades de asumir esta referencia
16. de “nacional”.
17. El hecho de que salgan los maestros al zócalo de la Ciudad de México, y que
18. suspendan labores algunas zonas escolares de Chiapas, Oaxaca, Yucatán y
19. Guerrero; no quiere decir que la vida en el sistema educativo nacional se
20. encuentre paralizada en todo el país.
21. Hay que recordar que en muchas partes de la República Mexicana, el Sindicato
22. Nacional de Trabajadores de la Educación tiene la fuerza suficiente, para seguir
23. influyendo en las decisiones de las delegaciones y secciones sindicales.
24. Luego entonces, es importante advertir que habrá un paro, pero vinculado con
25. las regiones y las zonas de influencia de la Coordinadora Nacional de
26. Trabajadores de la Educación.
27. Para seguir con el tema, esta decisión de suspender actividades escolares es
28. totalmente ilegal, y puede provocar el levantamiento de actas administrativas,
29. por las ausencias injustificadas.
30. No hay que soslayar, que el titular del Contrato Colectivo de Trabajo es el
31. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y, por lo tanto, es el único
32. que puede emplazar y estallar una huelga nacional.
33. Simplemente en Chiapas, no estarán en paro, muchas escuelas que han seguido
34. funcionando normalmente, y que pertenecen a las Sección VII y a la 40.
35. No son muchos los que están dispuestos a correr el riesgo de una sanción
36. administrativa o del cese.
37. ¿Qué va a pasar este 20 de mayo del 2005, con la anunciada huelga nacional tan
38. promovida por el Maestro Misael Palma, y que tiene comprometido a Francisco
39. Torres Hernández, en su calidad de dirigente de la Sección VII?
40. La verdad es que no va a pasar nada, y conste que en esta idea coinciden los
41. principales observadores del movimiento magisterial.
42. No va a pasar nada, porque de ninguna manera alguien se atreverá a firmar
43. acuerdos, que no podrá cumplir, por la falta de dinero.
44. La posición del gobierno del estado sigue apegada a derecho, sustentando los
45. mismos criterios: no está dispuesto el gobierno estatal a alterar los
46. procedimientos legales para liberar a los cuatro profesores internos en El
47. Amate.
48. Tampoco hay marcha atrás en la fusión que desde el mes de enero está

49. coordinando y dirigiendo al sistema educativo estatal.
50. Tampoco está dispuesto el Ejecutivo Estatal a conceder la renuncia de sus
51. colaboradores, solamente para dar satisfacción a los maestros paristas.
52. Ya existe un proyecto de minuta, que sostiene acuerdos posibles de cumplir, y
53. el compromiso de gestionar lo que corresponda ante el gobierno federal.
54. Fuera de este proyecto de minuta, el gobierno estatal no puede asumir otro tipo
55. de acuerdos, porque no podría cumplirlos, porque requieren de un soporte
56. económico importante.
57. Entonces, los resultados del paro nacional, simplemente no van a producirse en
58. otro sentido.
59. Es tal la desesperación de los paristas, que ya no saben qué comisiones inventar
60. para “ocupar a los maestros que se encuentran en el plantón”, y ahora los han
61. puesto a “botear”, para que sientan que están participando en la lucha.
62. A otros, los “comisionaron” para que partieran a la Ciudad de México, y se
63. sumen al paro nacional, y luego intenten que la Secretaría de Gobernación los
64. atienda.
65. No hay más, no pueden darse soluciones mágicas y esto ya lo deberían de
66. haber entendido los dirigentes y los plantonistas.
67. No hay otra salida, que lograr el acuerdo entre las delegaciones para levantar el
68. plantón.
69. Es un asunto que seguramente va a ser doloroso para los más apasionados,
70. pero no hay opción.
71. La otra salida, la que por lo menos podría justificar a los maestros y les daría
72. dignidad, sería la firma de la minuta que ya se encuentra proyectada.
73. Esta última posibilidad, les daría una salida más razonable, y hasta la
74. oportunidad para regresar.
75. Si continúan en el paro, a pesar de los mitos inventados por la Coordinadora
76. Nacional de Trabajadores de la Educación, la suerte estará echada, porque
77. seguirán en el paro hasta que muchos comiencen por deslindarse y regresar a
78. sus labores.
79. La apuesta a que la huelga nacional, resuelve todo, es solamente una versión
80. que algunos personajes, quisieron que fuera realidad.

Editorial 26

¿Y ahora qué sigue?

Diario de Chiapas, 21/V/2005, p. 2

1. La pregunta sigue siendo clave, desde cualquier punto de vista que se observa
2. al movimiento magisterial en este mes de mayo del 2005: ¿Y ahora qué sigue?
3. Desde el más apasionado hasta aquel que tiene temor de perder su empleo,
4. pero que sigue en el plantón, insisten en preguntar, sin que nadie hasta ahora le
5. pueda ofrecer una respuesta: ¿qué sigue?
6. Aquellos que conocen la dinámica de un movimiento de esta naturaleza, son los
7. únicos que están conscientes de que el paro indefinido en la plaza central,
8. solamente es una provocación abierta al gobierno estatal y federal.
9. Los demás, los que se han convertido en fanáticos, y que no aceptan ningún
10. otro razonamiento alrededor del movimiento magisterial, siguen creyendo su
11. propio mito.
12. Es decir, son los que imaginaron que luego de una marcha el día Primero de
13. Mayo, y de un plantón declarado indefinido en la plaza central, en menos de 24
14. horas tendrían a las autoridades del gobierno rendidas a sus pies.
15. Los cálculos les siguen siendo adversos.
16. Este 20 de mayo se han manifestado en la ciudad de México, partiendo desde el
17. Monumento a la Revolución: maestros de Chiapas, Oaxaca, Tlaxcala, Guerrero
18. y Zacatecas, entre otros.
19. Presentaron sus demandas: disposición de las autoridades federales y locales
20. para la negociación, la ruptura del tope salarial pactado con el SNTE, ajustes y
21. pagos atrasados, mayor presupuesto para la educación, rechazo a la reforma
22. integral de la educación secundaria, rechazo a la reforma de la ley de
23. pensionados y jubilados y desde luego la democratización del Sindicato
24. Nacional de Trabajadores de la Educación.
25. Los maestros chiapanecos corearon hasta el cansancio sus consignas en contra
26. del gobierno estatal, de la fusión educativa, y de las medidas administrativas
27. que se están aplicando ante la resistencia al regreso a clases.
28. Hubieron los gritos tradicionales en contra de la Maestra Elba Esther Gordillo y
29. los ataques normales en estos casos en contra de la dirigencia del SNTE.
30. Interrumpieron el tránsito vehicular.
31. En Chiapas se volvieron a vivir los momentos de tensión y desafío con las
32. manifestaciones magisteriales.
33. En seguida, los maestros han vuelto a instalarse en sus posiciones en el plantón,
34. y sigue sin pasar mayor cosa con el movimiento magisterial.
35. El gobierno estatal sigue resistiendo estoicamente las embestidas de estos
36. grupos de la Sección VII, que por lo pronto siguen sin encontrarle “la
37. cuadratura al círculo”.
38. Los observadores advierten que al final de las jornadas de protesta de este 20 de
39. mayo, se daba la coyuntura perfecta para levantar el plantón.
40. La pólvora, que en estos casos, son las acciones magisteriales, ya fue gastada en
41. crear infiernos, y por experiencia saben los maestros que ha llegado la hora de
42. empacar y regresarse a las aulas, para fortalecerse y estar en condiciones de
43. regresar para el otro año.
44. Esto hubiera sido lo más razonable.
45. Pero, no hay que olvidar que los maestros no están reaccionando como seres
46. pensantes e inteligentes, sino que están respondiendo a sus sentimientos y
47. sobre todo a su rencor personal, como si la gente del gobierno fuera la culpable
48. de sus problemas particulares.

49. Los maestros que tienen mayor experiencia en estos asuntos, por lo visto no han
 50. podido influir en la decisión del regreso a clases, y siguen corriendo la misma
 51. suerte que los demás.
 52. La pregunta: ¿y ahora qué sigue?, podría ser un buen principio para la reflexión
 53. y el análisis de lo que está pasando, y de los efectos y consecuencias que se
 54. pueden producir.
 55. ¿Cuántos maestros podrían quedar embarcados, con el cese, en el caso de que
 56. se pospusiera unos días más al paro indefinido?
 57. Para la dirigencia, como se dice en las últimas horas, no hay problema, porque
 58. están cobrando “cabalmente”. No así, para los que están siendo objeto de las
 59. primeras actas administrativas, o de las notificaciones de los ceses que
 60. legalmente puede asumir el gobierno estatal.
 61. Probablemente algún maestro radical señale que lo que sigue, es el aumento en
 62. intensidad y en presión, de acciones de abierta provocación al gobierno, con el
 63. estrangulamiento de las principales calles del centro de la ciudad capital,
 64. algunos tramos carreteros, etc.
 65. Ojalá que lo que siguiera por el bien de todos, pero esencialmente por el
 66. beneficio de los maestros, fuera el levantamiento del plantón, hasta nuevo
 67. aviso.
 68. No siempre levantar un plantón debe identificarse con la claudicación, al
 69. contrario puede en un momento dado, identificarse con la dignidad.
 70. Es difícil para algunos maestros, asimilar que deben actuar con inteligencia, y
 71. que antes de crear las condiciones para un mayor desgaste y agotamiento,
 72. merecen darse una segunda oportunidad para preparar nuevas acciones.
 73. ¿Y ahora qué sigue? En la mente de los perversos, seguramente la obligación de
 74. radicalizar las acciones del magisterio y no levantar el plantón. En la versión de
 75. los dirigentes, es probable que la medida reclame la tregua obligada, el espacio
 76. necesario para fortalecerse estratégicamente.
 77. El 20 de mayo ha cumplido su parte en esta complejidad magisterial
 78. chiapaneca. ¿Y ahora qué sigue?

Editorial 27

Respuestas al magisterio

Diario de Chiapas, 22/V/2005, p. 2

1. ¿“Qué es lo que están esperando para regresar a clases”, se preguntan padres
2. de familia y ciudadanos en general, luego de conocer las respuestas y acuerdos
3. del gobierno estatal y federal.
4. En el desplegado difundido en las últimas horas, el gobierno demuestra que las
5. pláticas han avanzado al punto de que hay respuestas a muchas de las
6. demandas centrales que hiciera la representación de la Sección VII.
7. Desde luego, que cuando se dialoga en razón a un pliego de demandas de toda
8. naturaleza, los acuerdos y respuestas siempre se ofertan dentro de un marco de
9. posibilidades dejando pendientes aquellas que de plano no se pueden cumplir
10. por razones económicas fundamentalmente.
11. Alrededor de 20 temas laborales fueron atendidos, con respuestas concretas por
12. el gobierno estatal.
13. El gobierno del estado, aceptó la conformación de una comisión bilateral para
14. revisar la fusión educativa y elaborar la reglamentación y la normatividad al
15. respecto.
16. Abrió los espacios el gobierno estatal para la integración en calidad de asesores
17. pedagógicos a representantes de la Sección VII en el Consejo Técnico de
18. Evaluación e Innovación Educativa.
19. En estas respuestas que se hicieran públicas, también se deja constancia de que
20. se apruebe la participación de la Sección VII en la selección y contratación de
21. personal en los diferentes niveles de educación básica.
22. ¿Esta primera parte, la de la fusión educativa, era una de las demandas
23. centrales que ya tienen respuesta?
24. Ahora ya están enterados los maestros.
25. Hay el compromiso del gobierno estatal, para revisar la situación de los
26. maestros de educación indígena, y hacer las gestiones necesarias para conseguir
27. los recursos económicos para la satisfacción de sus necesidades.
28. El reconocimiento a la modalidad de educación especial, de acuerdo al artículo
29. 39 de la Ley de Educación.
30. Incremento de 20 millones de pesos para cubrir el presupuesto de energía
31. eléctrica, y la firma de convenios para la exoneración del pago del servicio de
32. agua potable en 92 de los 118 municipios.
33. La Construcción de la Casa del Jubilado, la rehabilitación del edificio del
34. CENDI número 1.
35. En estas respuestas se llegó al acuerdo de suspender las acciones de la
36. Contraloría, que tanto les preocupa a los que tienen doble plaza o que de plano
37. no han cumplido en muchos años con el horario normal de trabajo.
38. De tal manera que sin la presencia de la Contraloría, los maestros que han
39. venido incurriendo en irregularidades laborales, busquen la manera de
40. corregirlas.
41. En el nivel de secundaria técnica las autoridades educativas junto con la
42. representación sindical, serán quienes emitan la convocatoria de ascensos y
43. cambios en el mes de julio.
44. Elaboración del proyecto de una primera etapa de la Escuela Albergue Jacinto
45. Canek.
46. Gestiones presupuestales para atender necesidades, que no están al alcance del
47. gobierno estatal.
48. En el ámbito federal se otorgaron los incrementos pactados a nivel nacional:

49. aumento entre 3.3 hasta el 4.3 directo al salario tabular.
50. 200 millones de pesos para el Programa de Tecnologías de la Información, 150
51. millones de pesos para la capacitación y actualización de docentes, 100 millones
52. de pesos para el Programa Especial del Financiamiento de la vivienda del
53. magisterio.
54. En fin, que como señala el documento: “Todo lo razonable, lo legal, lo posible
55. será otorgado, sin presiones, por gobierno del estado”.
56. En este contexto, seguramente se podría haber continuado el diálogo y logrado
57. acuerdos sobre otros temas que se han convertido en fundamentales para el
58. magisterio, como son el de la liberación de los cuatro maestros presos y el de
59. los descuentos, y ahora último el de los ceses.
60. El magisterio de la Sección VII que se encuentra en plantón a estas alturas, ya
61. debería de dar muestras de querer solucionar esta situación.
62. En lugar de continuar con las marchas y la radicalización del discurso, a estas
63. fechas y con estas respuestas, debería de estar a la disposición de levantar el
64. plantón y regresar a clases.
65. Es decir, estar generando un ambiente distinto al del reto y el desafío a la
66. autoridad.
67. Se han cumplido sus fechas, inclusive la histórica del 20 de mayo, y ya deben
68. haberse dado cuenta que nada ha pasado, y que la noticia de que se abrirá el
69. diálogo el martes 24 de mayo en la ciudad de México, es solamente trasladar y
70. posponer el acuerdo al DF.
71. La posición del gobierno estatal y federal no puede variar, con las respuestas
72. que se han dado a conocer.
73. ¿Qué esperan para acordar el regreso a clases?
74. En el marco de una nueva relación, armónica y sin presiones, podría darse
75. atención legal al proceso de los cuatro maestros presos, e inclusive negociar el
76. asunto de los descuentos y de los ceses.
77. Ahora está demostrado, que las autoridades educativas ya cumplieron su parte,
78. y que falta que el magisterio de la Sección VII ya reaccione y entienda razones,
79. antes que continuar con sus pasiones desbordadas.
80. ¿Cuándo regresan a clases?, esta es la pregunta que los padres y los niños y
81. jóvenes se hacen.

Editorial 28

El entendimiento humano

Diario de Chiapas, 28/V/2005, p. 2

1. Una de las capacidades que gradualmente se han ido perdiendo entre los seres
2. humanos, es la de entenderse mediante el diálogo, a través del uso de la
3. palabra, de la argumentación, de la práctica de la razón.
4. Actualmente se prefiere como en la época del salvajismo, el uso de la fuerza en
5. sus diversas manifestaciones.
6. La acción es instintiva, y en muchos casos la reacción es de la misma naturaleza.
7. Vimos durante más de veinte días, cómo un grupo de educadores ofreció el
8. peor ejemplo del deterioro del entendimiento humano.
9. Durante más de 20 días estuvieron haciendo valer la “presión”, la fuerza de un
10. plantón.
11. Esta no es una historia nueva en Chiapas o en algunas entidades del sur del
12. país como Oaxaca, por ejemplo.
13. Sin embargo, a diferencia de otras épocas, el gobierno de Pablo Salazar
14. Mendiguchía mantuvo la serenidad y con paciencia esperó hasta que los
15. maestros decidieron levantar su plantón en la plaza central de la capital del
16. estado.
17. Esa paciencia del gobernante y de su equipo de colaboradores ha comenzado a
18. rendir frutos.
19. Por fin, la dirigencia magisterial ha entendido que es un método más apropiado
20. dialogar respetuosamente con las autoridades.
21. No hay un plantón que como si se tratara de un arma de fuego, estuviera
22. apuntando a la cabeza de las autoridades, y es entonces que el entendimiento
23. puede lograrse con mayor facilidad.
24. Es mucho más agradable dialogar en un ambiente de respeto y de dignidad,
25. que condicionados por las marchas y las consignas.
26. Las luchas sociales siempre han estado matizadas por la emoción y las pasiones
27. propias de quienes participan en ellas, esto es comprensible; pero lo que no es
28. aceptable es que en “negociaciones” como las que ahora se han activado, se
29. quieran imponer rencores, odios casi personales y posiciones que no admiten
30. razonamientos.
31. Indudablemente que durante más de 20 días, el movimiento magisterial estuvo
32. condicionado por estas actitudes colectivas.
33. Por momentos, dieron la impresión los maestros que estaban viviendo la
34. primera etapa de la revolución, del derrocamiento de un gobierno.
35. Se llegó a perder la dimensión de los problemas que estaban enlistados en el
36. inventario de peticiones.
37. Se cayó en un momento dado, en el absolutismo de “todo o nada”.
38. Afortunadamente en Chiapas, los tiempos ya son otros, y no se perdió la
39. paciencia a pesar de los esfuerzos que realizaron los maestros para provocar la
40. represión.
41. Los cuerpos de seguridad estuvieron todo el tiempo a distancia prudente, en
42. una posición preventiva.
43. La actitud del gobierno de Pablo Salazar Mendiguchía, siempre se manifestó
44. firme en la disposición al diálogo.
45. Por momentos se provocaba abiertamente, para tratar de hacer perder la
46. paciencia al Secretario de Educación o al Secretario de Salud.
47. Finalmente, se consigue la firma de un acuerdo, con los compromisos posibles,
48. no con las promesas habituales que tradicionalmente pasaban a convertirse en

49. parte de los rezagos, que luego aumentaban la relación de demandas del
50. magisterio.
51. El Gobernador Salazar Mendiguchía en este sentido ha sido muy cuidadoso,
52. para no comprometerse a algo que no pueda cumplir.
53. En este sentido es plausible que este jueves, por fin los maestros se hayan
54. sentando a dialogar con el mandatario estatal, ahora en una posición distinta.
55. Estamos seguros, que este otro método habrá de funcionar de manera más
56. adecuada.
57. Es el retorno del método del entendimiento humano, a través de la palabra, del
58. encuentro respetuoso entre gobernante y gobernados.
59. Ahora se podrán dialogar y plantear hasta los problemas más difíciles, para
60. tratar de encontrar alguna respuesta, como es el caso de los maestros que están
61. sujetos a proceso, el asunto de los descuentos, y el tema de los que desde hace
62. mucho tiempo tienen contratos de doble plaza, y que han sido requeridos para
63. que cumplan con sus obligaciones laborales.
64. Lo único que falta es que los dirigentes magisteriales ya no permitan que se
65. inventen mentiras, como las que de pronto dejan correr para exacerbar el ánimo
66. de los maestros.
67. Entre estas mentiras se encuentra el tema de la jubilación y de las pensiones, o
68. el de la privatización de la educación.
69. Estos dos temas generaron adeptos, y provocaron rencores entre el magisterio.
70. Muchos de los maestros que ya se están acercando a los tiempos que
71. actualmente marca la ley, para que alcancen la jubilación llegan a sus hogares a
72. comentar lo que les dicen, como parte de esta estrategia de mentiras, y generan
73. la molestia de las familias, porque no les van a permitir este beneficio en
74. igualdad de condiciones que otros en el pasado.
75. Cuando la realidad es que no se ha cambiado la legislación, y todo sigue
76. vigente como hasta ahora.
77. Es más en el caso de que hubieran cambios en la legislación, estos se darían
78. como sucedieran en la ley del IMSS, para impactar en las nuevas
79. contrataciones.
80. La otra mentira es la de la privatización de la educación, sobre todo en Chiapas,
81. cuando en la práctica el gobierno de Pablo Salazar Mendiguchía ha dictado
82. medidas para fortalecer la educación superior que imparte el estado, con la
83. creación del Instituto Tecnológico de Cintalapa, la Universidad Politécnica y la
84. Universidad Intercultural.
85. El Gobernador Salazar Mendiguchía es un creyente de la educación pública.
86. Desde luego que ahora que se ha retornado al proceso de entendimiento
87. humano, a través de la palabra, muchas de estas situaciones habrán de ajustarse
88. y tendrán que transparentarse las posiciones.
89. En breve tendrán que reconocer los maestros que el método del diálogo
90. respetuoso y con dignidad, es de mayor provecho, utilidad para quienes
91. demandan soluciones a sus problemas.
92. Hay que reconocer que en Chiapas los tiempos ya son otros.

*Anexo 2. Entrevista al gobernador
Pablo Salazar Mendiguchía*

“Entrevista vía telefónica al gobernador Pablo Salazar Mendiguchía. Caso magisterio”

15/V/2005

1. AUGUSTO SOLÓRZANO: Lo decíamos al principio del noticiario, hoy es 15 de
2. mayo, hoy es día del maestro, y lo vuelvo a repetir en este minuto, hoy es día
3. del maestro.
4. Señor gobernador, buenos días.
5. PABLO SALAZAR MENDIGUCHÍA: Buenos días, mi querido Augusto, muy
6. buenos días. Quiero hablar a Chiapas a través de su programa, señor Augusto,
7. ¿cómo han estado?
8. AUGUSTO SOLÓRZANO: Señor, trabajando y atentos a todo este asunto del
9. magisterio, pero hoy es el día de los maestros.
10. PABLO SALAZAR MENDIGUCHÍA: Efectivamente, Augusto, hoy como hace
11. muchas décadas en Chiapas y en México celebramos el Día del Maestro, hoy
12. lamentablemente Chiapas empañado por un movimiento, por una aventura con
13. tintes políticos, que no tiene en el centro preocupaciones ni de educación, ni de
14. niños, en esta aventura a la que la dirigencia sindical de la Sección 7 ha
15. empujado a muchos maestros.
16. Pero el propósito central de mi llamada, Augusto, a través de usted, felicitar a
17. todas las maestras, a todos los maestros, a los auténticos maestros y a las
18. auténticas maestras de Chiapas, que todavía, afortunadamente, nos quedan
19. miles de ellos, que sí están preocupados por los niños, que sí están preocupados
20. por el futuro de nuestro estado y que responsablemente están cumpliendo día a
21. día con su noble tarea, la más humana de todas las tareas que es la de educar y
22. la de formar a nuestros hijos.
23. Todo el sistema estatal, toda la sección 40, todos los maestros de ese sindicato,
24. responsablemente a la altura de las demandas de Chiapas, han estado
25. cumpliendo su tarea día a día. Un saludo y una felicitación cariñosa para los
26. maestros y maestras del sistema estatal.
27. También, debo reconocer, que la mayoría de los maestros del sistema
28. federalizado han estado cumpliendo con su tarea y ellos en condiciones todavía
29. más difíciles, casi heroicas.
30. Los que desistieron del sistema federalizado no ir al plantón, no ir al paro, han
31. estado dando clases desafiando amenazas, chantajes, presiones de sus líderes
32. sindicales para que suspendan labores.
33. Sabemos que muchos, incluso de los que están en ese plantón, están ahí,
34. Augusto, porque están amenazados con sanciones económicas si no llegan al
35. plantón.
36. Otros, porque están amenazados de que si no participan los van a excluir de la
37. cadena de cambios. Usted sabe que es un interés legítimo y un derecho sindical
38. de los maestros, aquellos que están en comunidades remotas después de un año
39. de trabajo pedir su cambio a una comunidad que los vaya acercando a donde
40. está su núcleo familiar. Esto se decide en una comisión mixta de cambios, que
41. es el gobierno y el sindicato. Y el sindicato ha amenazado a muchos de éstos,
42. que si no participan en el plantón van a ser vetados en la cadena de cambios. A
43. pesar de ello, miles de maestros, miles del sistema federalizado, han estado
44. cumpliendo noblemente su tarea de educar a los hijos de Chiapas.
45. Para unos y otros, Augusto, la felicitación a nombre del pueblo y el gobierno
46. del estado de Chiapas. Un abrazo muy especial, a los maestros que hoy
47. cumplen 30 años de servicio, a los de 25 y a los de 20 años que, como ocurre

48. regularmente en esos días, recibirán un reconocimiento, no del gobierno, sino
49. de la sociedad por el compromiso y la responsabilidad que están teniendo con
50. nuestros niños, para todos ellos un abrazo fraterno hoy en el día de los
51. maestros. Todavía, Augusto, tenemos maestros de aquellos que me sirvieron de
52. ejemplo a mí.

53. Como usted sabe, yo soy hijo de maestros, mis padres vivían en las
54. comunidades indígenas y rurales. Yo aprendí a caminar por los caminos de
55. Chiapas, aprendí a conocer a Chiapas y aprendí a amarlo a través del ejemplo
56. de mis padres que se desterraban de nuestro pueblo, Soyaló, para irse a vivir a
57. las comunidades y ahí vivir y salir de ellas hasta que hubiera vacaciones.

58. Con un gran compromiso, era el maestro que para la comunidad lo
59. representaba todo. Era el guía, era el líder, era el apóstol, era el consejero, era
60. absolutamente todo. Maestros de esas generaciones todavía tenemos algunos en
61. Chiapas y ojalá y pudiéramos recuperar el verdadero apostolado de esos
62. maestros que siempre pusieron en el centro de su preocupación y de su interés
63. a los niños, a las niñas de Chiapas. Por eso es que hoy en recuerdo a los que no
64. están y los que están mando un abrazo fraterno a los verdaderos maestros de
65. Chiapas, Augusto.

66. AUGUSTO SOLÓRZANO: Sí, señor gobernador, esta felicitación
67. indudablemente que lo sentimos como que viene de la profundidad del
68. corazón y del alma del Ejecutivo del estado.

69. Nosotros hemos estado consultando con la sociedad y la sociedad manda que
70. los maestros aquellos, los pocos que han sido renuentes a regresar a trabajar,
71. está pidiendo la sociedad que regresen cuanto antes, que se vayan a la escuela,
72. esa es la petición de la sociedad chiapaneca, ¿cuál sería la petición de usted?

73. PABLO SALAZAR MENDIGUCHÍA: Que no se vuelva exponencial el
74. problema porque detrás de cada maestro, hay docenas de niños; entonces, un
75. maestro son docenas de niños, diez maestros, cien maestros, mil que estén en el
76. parque se vuelven miles de niños.

77. Estamos llegando, Augusto, a dos semanas de un paro verdaderamente loco,
78. sin pies ni cabeza.

79. Un paro que todos sabemos, los que vivimos en Chiapas, es resultado de una
80. lucha gremial que data ya de un cuarto de siglo. Hace 25 años, hace 25 años
81. comenzó un movimiento que tenía en el corazón una idea muy sana:
82. democratizar la vida interna del sindicato. Y surgió la disidencia del Sindicato
83. Nacional de Trabajadores de la Educación.

84. Lamentablemente, como siempre ocurre, Augusto, el péndulo se fue de un lado
85. a otro y de ser un movimiento democratizador pasó a ser un movimiento, un
86. movimiento del que se apropiaron unos cuantos. Un movimiento faccioso del
87. que se apoderaron para hacer, desde hace 25 años, rehenes de la educación en
88. Chiapas.

89. Primero se llamaban, curiosamente, esos disidentes maestros, democráticos y
90. los que no compartían con ellos les llamaban maestros “charros” ¿Se acuerda
91. usted, Augusto?

92. AUGUSTO SOLÓRZANO: Sí, cómo no.

93. PABLO SALAZAR MENDIGUCHÍA: Y los que vivimos, eso no me lo contaron,
94. cuando ocurrió yo tenía la mitad de los años que hoy tengo y lo vimos. Mis
95. papás que venían de otra generación de maestros lo padecieron.

96. Éstos llamados democráticos, por la vía de la intimidación y del terror
97. comenzaron a apoderarse de la dirigencia. ¿Quién no recuerda cómo en la plaza
98. pública, como si fuera un coliseo romano, rapaban?, ¿se acuerda, Augusto?

99. AUGUSTO SOLÓRZANO: Sí, así es.

100. PABLO SALAZAR MENDIGUCHÍA: Rapaban a los maestros que no estaban
101. de acuerdo con ellos, los pasaban, los exhibían, los ridiculizaban y los
102. humillaban. Bueno, la herencia de esos son los que hoy actualmente están
103. dirigiendo a la Sección 7 y que quisieran que Chiapas volviera a esos
104. momentos.

105. Lamentablemente, el estado más victimizado, más afectado por esta absurda
106. lucha gremial ha sido Chiapas. ¿Quién no se acuerda, Augusto, que este pleito
107. entre dos corrientes de un sindicato llegó a las comunidades? Todavía está
108. fresca la memoria y si no hay que recordarlo, porque a veces se nos olvidan
109. esas cosas. Las comunidades se dividieron. Los padres de familia que apoyaban
110. a los maestros llamados democráticos no querían convivir con los otros padres
111. de la otra corriente, la que llamaban “charros”, y las escuelas se dividían, unos
112. tomaban clase en un turno y otros en otro turno y las comunidades se partían
113. en dos, ¿usted se acuerda, Augusto, de todo esto?

114. AUGUSTO SOLÓRZANO: Por supuesto, señor.

115. PABLO SALAZAR MENDIGUCHÍA: Eso ocurrió en Chiapas. Lo vimos y lo
116. vivimos y a partir de entonces plantones, marchas, paros, como se llame,
117. marchas, etcétera. Todo esto en 25 años nos ha costado diez años efectivos de
118. clases. No estamos exagerando. Lo hemos contabilizado, en 25 años le quitamos
119. a diez generaciones el derecho al futuro, Augusto, por ese tipo de movimientos.
120. Hoy, después de cuatro años que esto no ocurría en este gobierno, porque
121. algunos tampoco se acuerdan, decíamos que un gobierno se mide por lo que se
122. ve y no se ve. Muchos ya no recuerdan que en cuatro años dejó de verse lo que
123. hoy estamos viendo.

124. Hoy regresan, hablan de sus derechos, de sus intereses, de que les regresen lo
125. que les quitaron, de que quieren más prestaciones, de quieren cinco centros
126. vacacionales en Tonalá, en Palenque y en muchos lugares. De que quieren
127. prerrogativas, porque tienen derechos y los tienen, ¿y quién defiende los
128. derechos de los niños?, ¿quién está hablando por los niños, a los que les está
129. causando un daño severísimo?

130. No solamente hay que cuantificar los daños a los niños que no están yendo a la
131. escuela sólo por la pérdida de clases.

132. Los maestros que están negociando en la mesa con las autoridades
133. gubernamentales dicen vamos a llegar a un acuerdo y cuando terminemos
134. vamos a reponer el tiempo perdido. No es cierto, Augusto, por experiencia, esto
135. se ha pactado siempre en otros movimientos y nunca se ha recuperado el
136. tiempo perdido.

137. Usted puede recuperar un objeto que pierda, es más, podemos recuperar la
138. salud cuando la perdemos, pero el tiempo que se pierde no se recupera nunca.

139. Si muchos de estos maestros en condiciones normales no están dispuestos a
140. trabajar ni siquiera una semana en las comunidades rurales, mucho menos que
141. los hagamos trabajar la semana y sábados y domingos para recuperar el tiempo
142. que está perdido, eso es una gran mentira.

143. Sin embargo, el daño, Augusto, no tiene que ver sólo con clases perdidas, tiene
144. que ver, y usted lo sabe, este es el primer Gobierno que todos los programas
145. alimentarios que hay en las distintas áreas del gobierno los ha integrado en uno
146. solo como parte de nuestro sistema y nuestro programa alimentario para
147. recuperar a los niños desnutridos. Los desayunos escolares que se están
148. dejando de entregar diariamente en Chiapas, Augusto, ¿quién está pensando en
149. ello?

150. Niños de nivel preescolar a los que con los desayunos escolares estamos
 151. recuperando en talla y peso, niños desnutridos que durante dos semanas dejan
 152. de recibir los desayunos escolares son niños que ya no vamos a poder
 153. recuperar. Los daños aquí son irreversibles, Augusto y ¿quién va a pagar esos
 154. daños?
 155. Además, muchos de esos alimentos con toda oportunidad llegan a las
 156. presidencias municipales y a las bodegas que tenemos en cada municipio para
 157. garantizar los alimentos, están destinados para que sean alimentos frescos del
 158. día, calientes. No pueden estar mucho tiempo almacenados, después de 15 días
 159. muchos de estos alimentos, toneladas y toneladas, se están echando a perder,
 160. Augusto, y son millones y millones de pesos del pueblo de Chiapas, ni siquiera
 161. de Gobierno, ¿quién va a pagar ese daño irreversible, Augusto?
 162. Muchos de los niños y de las madres para que cobren su Programa
 163. Oportunidades, antes Progresá, necesitan llevar la validación de los maestros.
 164. Si los maestros no están llegando a esas comunidades, esos niños, esas madres
 165. no van a cobrar su Programa Oportunidades. Son millones de pesos, ¿quién va
 166. a pagar esos daños?
 167. Si se da cuenta, Augusto, en el recuento no solamente es aulas vacías, es
 168. estómagos vacíos, bolsos vacíos para las madres que no van a poder cobrar su
 169. Programa Oportunidades, ¿quién asume el costo?, ¿el Gobierno?, por supuesto
 170. que el Gobierno no, Augusto.
 171. Nosotros no estamos llevando a ese sector del magisterio, a este grupo, a esta
 172. aventura a la que sus dirigentes sí lo están llevando.
 173. Por esa razón, hoy en el día del maestro, a los maestros de Chiapas hago un
 174. llamado, a la conciencia de los dirigentes, a Francisco Torres, al comité
 175. seccional, a los que dan la cara en este movimiento y a los que no la dan,
 176. Augusto, pero que tienen tanto o más peso en la dirigencia seccional, a que
 177. tengan conciencia y, por primera vez, piensen lo que nunca han pensado ellos:
 178. en los niños de Chiapas.
 179. Estamos plenamente informados de lo que ocurre en sus asambleas, Augusto,
 180. esas largas asambleas que concluyen en las madrugadas. Conocemos como hay
 181. dos corrientes dentro de esa dirigencia. Unos, moderados, que les piden a sus
 182. dirigentes que ya pongan un alto a este movimiento y que retornen a sus clases,
 183. y otra, los menos, el ala radical. Los que sin tener un cargo formal desde hace
 184. varias décadas vienen dirigiendo este movimiento que les hacen creer que van
 185. ganando, que van muy bien, que si presionan más al gobierno van a sacar más.
 186. Conocemos la posición de estos duros, de estos radicales, y yo quiero hacer un
 187. llamado a esa ala moderada, a que democráticamente ponga sobre la mesa su
 188. mayoría y decidan ya el retorno a las clases.
 189. Los dirigentes no le están diciendo la verdad a sus bases. Las están engañando.
 190. Les dicen, al final vamos a negociar los descuentos. No es cierto, maestras y
 191. maestros que están en el plantón. No hay ninguna posibilidad de negociar los
 192. descuentos que ya impactaron sus cheques y su economía.
 193. Con mucho dolor lo tengo que decir. No hay ninguna posibilidad de negociar.
 194. Sabemos, porque soy hijo de maestros, que muchos de ellos viven en la cultura
 195. del crédito, que los cheques que llegan cada quince días se van directo al
 196. abonero, se van al que les vendió el refrigerador, al que les vendió la televisión
 197. y, ¿por qué no?, ahora para pagar la letra del carro, muchos maestros
 198. afortunadamente tienen vehículos y qué bueno. Esos salarios están
 199. comprometidos. Mermarlo con descuentos por una aventura que los va a llevar
 200. a ninguna parte va afectar no solamente la economía de ellos, sino la economía

201. de sus hijos, la economía de su hogar.
202. Los dirigentes sindicales de la Sección 7 no le han dicho claramente a las bases
203. que, durante todo este tiempo que hemos estado sentados, ya llegamos a
204. acuerdos importantes sobre lo que el gobierno sí puede hacer con ellos y lo que
205. no puede hacer.
206. No firmamos ninguna minuta porque es política de este gobierno, Augusto, no
207. negociar bajo chantaje y presión. Dijimos que la minuta se firmaría cuando
208. levantaran el paro. La respuesta ha sido: no levantamos el paro.
209. Ya hay acuerdos en los que sí podemos, como también les hemos dicho lo que
210. no podemos, Augusto.
211. Le pedimos a la dirigencia, que le hable a sus bases con verdad.
212. Nosotros ya no podemos seguir permaneciendo indiferentes al activismo de
213. estos dirigentes que está trayendo daños severos a los niños, como son los
214. daños que ya he mencionado.
215. Y quiero hoy, en el Día de los Maestros, decirle a la dirigencia sindical y a sus
216. bases que si mañana no retornan a las aulas el gobierno va a actuar con mayor
217. determinación y con firmeza.
218. El límite, maestras y maestros, que nos están escuchando en el plantón, el límite
219. es hoy. No se sigan haciendo daño a ustedes mismos, ni le sigan haciendo daño
220. a la niñez.
221. Si no regresan a las aulas, a partir de mañana ya no estaremos hablando de
222. descuentos que son irrevocables. A partir de mañana, vamos a hablar de
223. despidos masivos. Vamos empezar a levantar actas de abandono de empleo
224. para todos aquellos que se han negado a presentarse a sus comunidades.
225. Tenemos cómo reemplazarlos. Hay miles de maestros que cada año han salido
226. de las normales y están esperando una oportunidad de ir a trabajar. Están en
227. bolsa de trabajo. Para todos ellos será la oportunidad, si los maestros plantados
228. insisten en prolongar y mantener indefinidamente este paro.
229. Y que no se hable de que el gobierno se está endureciendo o que se está
230. radicalizando, no, ¿qué tan mal, qué tan pervertida no ha estado la política en
231. nuestro país que cuando un gobierno aplica la ley, que cuando toma decisiones
232. que debe de tomar, se dice que actúa con dureza? No, estaremos actuando con
233. sentido absoluto de responsabilidad. No orillen al gobierno, maestras y
234. maestros, a tomar una decisión que va ser dolorosa para nosotros, porque
235. significará ya no la pérdida de unos cuantos días de trabajo, sino la pérdida de
236. un empleo que va a afectar el patrimonio, el destino. Seguramente muchos de
237. sus hijos van a la universidad, van a la escuela, necesitan el trabajo de ustedes.
238. Como dijera mi abuelita, pónganse la mano en el corazón y piensen en ellos.
239. No van a poder obtener más de lo que ya obtuvieron. Un día o un mes que
240. tarde van a tener la misma respuesta. No se dejen engañar por sus dirigentes.
241. El gobierno no está débil, el gobierno no está atemorizado. El gobierno está sí
242. preocupado, pero está actuando con firmeza.
243. No vamos a ceder en aquellas cuestiones ilegales, hagan lo que hagan, como es
244. devolver un fondo que se construyó sobre la base de la comisión de un delito
245. fiscal, eso no, pase lo que pase.
246. Dos, no vamos, porque no está en manos del Ejecutivo, a liberar a ninguno de
247. esos presos que ellos llaman políticos, y que saben perfectamente bien que no
248. son presos políticos, no los vamos a liberar porque no está en manos del
249. Ejecutivo, está en manos del poder Judicial, un poder distinto al nuestro.
250. Pueden realizar una, dos, cinco y diez marchas a El Amate y no van a lograr la
251. liberación.

252. Estos señores están ahí en la cárcel no porque sean maestros. Mucho menos
253. porque sean indígenas. Están ahí en su calidad de presuntos delincuentes
254. porque secuestraron a funcionarios públicos, los tuvieron tres días sin agua, sin
255. comida y totalmente incomunicados y al final, cuando sintieron que se les
256. pasaba la mano, firmaron un documento para decir: “sí, sí los secuestramos,
257. pero lo hicimos sólo para negociar.”
258. Están como se llama en el argot judicial, “confesos” a través de un documento,
259. no hay nada que pueda hacer el gobierno. Lo digo tajantemente, mi querido
260. Augusto. Ya pactamos lo que podíamos pactar, no se dejen engañar por la
261. dirigencia, no van a obtener absolutamente nada más y si no regresan a las
262. aulas mañana, con todo el dolor de nuestro corazón, empezaremos hablar de
263. ceses, de despidos masivos. Y me duele mucho hacer este anuncio en el Día del
264. Maestro, pero hago un llamado a la conciencia de los dirigentes a través de
265. usted, Augusto.
266. AUGUSTO SOLÓRZANO: Señor gobernador, pues muchas gracias por estar
267. aquí con nosotros está mañana. La felicitación es amplia para el magisterio,
268. pero también es una voz firme que se escucha el día de hoy para decirles a
269. aquellos que no quieren regresar a trabajar, cuáles pueden ser las
270. consecuencias, así que no creemos que valga la pena esperar. Señor gobernador,
271. muchas gracias.
272. PABLO SALAZAR MENDIGUCHÍA: No vale la pena, Augusto, y también
273. quiero reconocer en este día el papel responsable que han jugado los medios de
274. comunicación en esta nueva coyuntura con la dirigencia de la Sección 7. Un
275. abrazo Augusto y muy buen día.